



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
Curso de Mestrado em Educação Social



**Educadores de adultos nos Centros Novas Oportunidades:
Que papel têm vindo a desempenhar? – Visão a partir de um Estudo de
Caso num CNO no Algarve**

Mestranda N° 16248: Nélia da Conceição Pereira Tavares

Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
Curso de Mestrado em Educação Social

**Educadores de adultos nos Centros Novas Oportunidades:
Que papel têm vindo a desempenhar? – Visão a partir de um Estudo de
Caso num CNO no Algarve**

Dissertação Orientada por: Professora Doutora Rosanna Barros

Mestranda N°16248: Nélia da Conceição Pereira Tavares

2012

“Ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar, de vez em quando, o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um espaço de exploração e de rotina.”

(Freire, P., 1983, p.101)

Índice

Resumo	IX
Abstract.....	X
Introdução	1
Capítulo I- Fundamentação Teórica	3
1. Análise do conceito de Educação de Adultos	4
1.1 Bases e fundamentos do conceito de Educação de Adultos	4
1.1.1 Bases conceptuais: o conceito de Educação e o conceito de Adulto	5
1.1.2 Os conceitos de Educação Formal, Não Formal e Informal	8
1.1.3 Alguns contributos que fundamentam o conceito de Educação de Adultos.....	11
1.2 O contributo da UNESCO	17
1.2.1 A Reunião de Nairobi como marco histórico para a definição do setor	20
1.2.2 Da Adult Education (AE) à Education and Learning of Adults (ELA): a CONFINTEA VI.....	23
1.3. Paradigmas Político-pedagógicos da Educação de Adultos	25
1.3.1. A Educação de Adultos à Luz da Educação Permanente	25
1.3.2. A Educação de Adultos à Luz da Aprendizagem ao Longo da Vida	30
1.3.3. Principais tensões paradigmáticas do setor	33
2. O Reconhecimento de Adquiridos Experienciais como modalidade da Educação de Adultos	35
2.1. Bases conceptuais do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: O conceito de Experiência e de Competência.	35
2.2. Enquadramento histórico internacional da criação do Sistema de Certificação de Adquiridos Experienciais	41
2.3. O caso português: A criação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - SNRVCC	44
2.3.1. O Grupo de Missão e a agenda política para o setor	48

2.3.2. A Evolução da tutela do setor em Portugal	50
2.3.3. A Expansão do SNRVCC: a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e a rede nacional de Centros Novas Oportunidades (CNO).....	53
3. O Educador de Adultos.....	59
3.1. O papel do Educador de Adultos	59
3.2. A formação contínua do Educador de Adultos.....	69
3.3. O perfil do Educador de Adultos segundo as políticas públicas nacionais	72
3.4. Questões de profissionalidade em Educação.....	81
Capítulo II – Metodologia	87
1. Apresentação geral do desenho de investigação.....	88
1.1. Considerações sobre Investigação Qualitativa	88
1.2. O paradigma de investigação selecionado.....	92
1.3. O método de investigação selecionado.....	93
1.4. As técnicas de recolha de dados selecionadas	96
1.5. Considerações sobre a análise de conteúdo.....	102
2. Os procedimentos metodológicos operacionalizados nesta investigação	104
Capítulo III - Análise de dados.....	113
1. Componente Descritivo-interpretativa dos dados	114
1.1. Caracterização do Contexto Institucional: O CNO da Escola Secundária de Loulé.....	114
1.2. Descritivo das fases sequenciais do Processo-Chave no CNO da Escola Secundária de Loulé.....	117
2 Componente de interpretação crítica e problematização do conjunto total dos dados.....	124
Conclusões.....	146
Referências Bibliográficas.....	152

Índice de Figuras

Figura 1- Número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento, por ano de criação	54
Figura 2 - Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	116
Figura 3 - Registo de Atendimentos Individuais	128
Figura 4 - Opinião geral acerca da oferta nacional de RVCC e das metodologias do Processo de RVCC	129
Figura 5- Pertinência quer da função que desempenham, quer da função desempenhada pelas profissionais de RVC	130

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Indicadores da Evolução das Qualificações da População em Portugal (%)	57
Tabela 2 - N° de Novos CRVCC e de diplomas atribuídos entre 2001 e 2005	58
Tabela 3 – Profissionais de RVC e Formadores: Requisitos de entrada e atribuições decididas e implementadas	79
Tabela 4 - Registo de Atendimentos Individuais	127
Tabela 5 – Opinião geral acerca da oferta nacional de RVCC e das metodologias do Processo de RVCC	129
Tabela 6 – Pertinência quer da função que desempenham, quer da função desempenhada pelas profissionais de RVC	130

Agradecimentos

Este foi um objetivo pessoal que foi definido num momento particularmente difícil. Em 2009, começámos o percurso, com a componente curricular a exigir um ritmo, capacidade de adaptação e de resposta, extremamente elevado. Superámos esse ano com a entrega e espírito de sacrifício que sabemos ser necessários mas, também com o apoio dos colegas da turma e dos grupos em que desenvolvemos atividades e trabalhos. O nosso agradecimento é sentido, verificámos que, em grupo tudo se torna mais suportável, mesmo quando achamos que já não temos forças para continuar. Uma palavra de apreço e sincero agradecimento, também, às colegas Teresa Gonçalves e Catarina Doutor, por toda a disponibilidade e ajuda que nos prestaram.

Foi, indubitavelmente, uma das experiências mais enriquecedoras que tivemos e, isso ficou a dever-se, naturalmente, aos colegas que já referimos mas também aos professores que partilharam o seu tempo e conhecimentos connosco. Também aqui devemos incluir a direção do curso de mestrado que procurou sempre inovar mas que deu sempre atenção ao que os alunos iam propondo como formas de melhorar o curso.

Tivemos o privilégio de poder contar com uma orientadora que esteve sempre ao nosso lado, que motivou, corrigiu, advertiu e enalteceu sempre o que estávamos a fazer. Com ela, sabemos que a qualidade, a exigência, o rigor e a isenção, estão assegurados.

Agradecemos, ainda, aos colegas de trabalho pela disponibilidade manifestada e apoio, bem como ao coordenador e diretor do CNO da Escola Secundária de Loulé.

Não podemos deixar de incluir um especial agradecimento à Dr.^a Teresa Laranjo e à DREALG que, generosamente contribuiu com alguns dados importantes.

Finalmente, agradecemos aos amigos pela compreensão da grande ausência e pelo carinho e apoio que manifestaram ao longo de todo este tempo.

À família, porque as palavras serão sempre poucas, não só agradecemos, profundamente, por tudo, como lhes dedicamos este trabalho.

A todos e a todas um bem-haja!

Resumo

Em 2001, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foi criado em Portugal, tendo começado com apenas seis centros. Nos últimos dez anos, este sistema foi reconvertido e aumentou, não só o número de centros (designados agora como Centros Novas Oportunidades) como também aumentou o número de profissionais que neles exercem funções. As atividades que estes profissionais realizam, podem ser caracterizadas, eventualmente, como educação de adultos. Isso pode significar que estamos face ao desenvolvimento de um fenómeno de uma nova figura profissional. Quais são efetivamente as funções que os profissionais de RVC desempenham? Estas funções desenham, de alguma forma, um (novo) perfil profissional para os educadores de adultos?

Esta pesquisa é motivada, principalmente, por estas duas perguntas e, sobretudo, pela observação constante e diária, que temos vindo a fazer, como profissional de RVCC, nos últimos seis anos. É nossa convicção que, esta pesquisa, possa ser um contributo para a análise e discussão sobre a trajetória da educação de adultos, em Portugal, se o papel de educadores de adultos está a mudar e em que direção.

Os objetivos desta pesquisa são, em geral, relacionar os princípios orientadores da educação de adultos com o que os profissionais de RVCC estão a fazer e, especificamente a compreender o desempenho dos profissionais de RVCC com os adultos; a identificar os principais constrangimentos na sua ação; a promover a análise / discussão sobre as práticas no terreno e a questionar se estamos perante a necessidade da criação de um código ético e deontológico para a profissão, bem como a regulamentação da carreira (estatuto).

Para podermos dar prossecução à investigação, em primeiro lugar, temos de conhecer as raízes dos paradigmas da educação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida, a fim de compreendemos o contexto atual da nossa ação. A nossa investigação é baseada numa pesquisa realizada num Centro Novas Oportunidades, promovido pela Escola Secundária de Loulé, no Algarve. Usámos metodologia da pesquisa qualitativa, recorrendo a uma abordagem interpretativa e seleccionámos o estudo de caso como método de investigação.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Educador de Adultos; Reconhecimento de Adquiridos Experienciais; Andragogia; Aprendizagem ao Longo da Vida.

Abstract

In 2001, the Recognition, Validation and Certification of Competences National System were established in Portugal, which began with only six centers. Over the past ten years, this system has been reconverted and increased not only with a huge number of centers, which are now designated as New Opportunity Centers and are now over four hundred and fifty, but also increased the number of professionals who perform functions on them. The activities that these professionals accomplish can be characterized eventually as adult education. This might mean that we are facing the development of a new professional figure phenomenon.

What are, effectively, the functions that RVCC professionals perform? Are these functions designing, somehow, a (new) professional profile of the adult educator?

This research is mainly motivated by these two questions and, specially, by the constant and daily observation that one of the researchers have been doing for the last six years, as a RVCC professional. It is our belief that, this research, maybe a contribution for the analysis and discussion about the adult education trajectory, in Portugal, if the role of adult educators is changing and in which direction.

The goals of this research are, in general, to relate the guidance principles of adult education to what the RVCC professionals are doing and, specifically, to understand the performance of RVCC professionals, with the adults; to identify the principal issues in their action; to promote the analysis/discussion about their practices and to question if we are dealing the need of a creation of an ethical e deontological code for this profession, as well as career regulation (statute).

In order to pursue the investigation, first of all, we must dive in the roots of adult education and lifelong learning paradigms, in order to understand the actual context of our action.

Our research is based in a research that is taken place in a New Opportunity Centre, promoted by the High School of Loulé, in Algarve. We used a qualitative research, using an interpretative approach and selected as method of investigation the case study.

Key-words: Adult Education; Adult Educator; Recognition of Pryor Learning; Andragogy; Lifelong learning.

Introdução

Em Portugal, no ano 2001, foi implementado o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Com o aumento significativo da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), que ocorreu a partir de 2006, muitos profissionais estão ligados, hoje, a atividades que poderão ser caracterizadas como educação de adultos, amplamente entendida.

Quisemos com esta investigação, saber até que ponto, estamos perante práticas efetivas e transformadoras de Educação de Adultos? Esta foi a problemática que nos conduziu nesta investigação de Mestrado. Os nossos problemas mais específicos de investigação podem ser definidos da seguinte forma: Quais as funções realmente desempenhadas pelos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação da equipa do CNO da Escola Secundária de Loulé? Em que medida estas funções podem ser enquadradas como trabalho de um educador de adultos? Está a nascer um (novo) perfil profissional do educador de adultos em Portugal?

A investigação que desenvolvemos, entre Outubro de 2010 e Agosto de 2011, surgiu da necessidade/vontade de compreender, através das funções exercidas pelos Profissionais/Técnicos de RVC, nos Centros Novas Oportunidades, qual o papel que os educadores de adultos estão efetivamente a desempenhar e, se estamos em presença de uma profissão emergente e em desenvolvimento no nosso país. Acreditamos que, com os seus dados e interpretações, esta investigação poderá dar um contributo para a análise e discussão da trajetória da Educação de Adultos e do (novo) perfil dos educadores de adultos, que poderá (ou não) estar a (re) desenhar-se no nosso país.

A principal motivação que nos impeliu para este tema nasceu da observação diária e sistemática, que temos vindo a fazer, das práticas no terreno. Desde 2006 que exercemos a função de Profissional de RVC, inicialmente num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), atualmente num Centro Novas Oportunidades (CNO) e, ao longo deste tempo temos tido, de forma algo privilegiada, a possibilidade de observar o trabalho que se está a desenvolver com os adultos que estão em processo de RVCC. Neste sentido, as finalidades da investigação são, objetivamente, de forma geral, enquadrar a profissão dos Profissionais de RVC à luz dos princípios orientadores da Educação de Adultos e, especificamente compreender

a atuação dos Profissionais de RVC, junto com os adultos; identificar os problemas/constrangimentos sentidos na sua ação; promover a análise e a discussão das suas práticas e questionar a necessidade da criação de um código ético e deontológico para a profissão, bem como a definição de um estatuto de carreira, inexistente até ao momento, mas presente na agenda das distintas iniciativas de organização dos educadores de adultos portugueses que têm surgido recentemente, como a APEFA e a ANPEFA.

Importa, por isso, definir alguns conceitos chave, como: Educação de Adultos; Educador de Adultos; Reconhecimento de Adquiridos Experienciais; Andragogia e Aprendizagem ao Longo da Vida, para melhor compreender de onde vimos, onde estamos e, *quiçá*, para onde queremos ou gostaríamos de ir, no âmbito da Educação e Formação de Adultos (EFA) portuguesa.

A investigação teve como base o paradigma interpretativo que “pretende substituir as noções científicas, explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2004, p.439).

O Reconhecimento de Adquiridos Experienciais é um campo de investigação que se está a definir e a afirmar, fruto do trabalho de investigadores que têm dado atenção ao que se está a passar no terreno. Em Portugal, à semelhança do que se passa a nível internacional, há já alguma produção neste campo, contudo, temos obviamente ainda um longo caminho a percorrer. Recentemente, num simpósio de investigadores internacionais deste campo específico de pesquisa, em Glasgow, uma das constatações avançadas foi a de que existem muitos estudos feitos e até publicados a nível mundial mas que estes são difíceis de encontrar e que, portanto, seria útil conseguir compilar esses estudos, numa plataforma comum para que todos tenham acesso à produção académica.

Neste sentido, fazemos votos para que esta seja uma realidade que, esperamos, seja possível conhecer em breve e que também nós, possamos, com esta e investigações futuras, dar um contributo para o conhecimento, o reconhecimento e a análise deste campo fértil de práticas que enriquece a teoria duma realidade em constante mutação.

Capítulo I- Fundamentação Teórica

1. Análise do conceito de Educação de Adultos

1.1 Bases e fundamentos do conceito de Educação de Adultos

Neste primeiro capítulo, e tendo a educação de adultos como um dos elementos centrais da nossa dissertação, trataremos de a analisar e explicitar, em termos conceptuais, no contexto nacional e internacional, isto porque atravessamos um momento, particularmente, difícil e, tanto para nós, como para Barros (2010)

Estamos num momento em que há uma inflação dos novos discursos tecnicistas, maioritariamente elaborados em torno de um entendimento instrumental dos conceitos de aprendizagem e de competências, que possuem um grande potencial para encobrir e ocultar do debate público as estratégias contidas nas agendas políticas sobre educação (Barros, 2010, p.46).

Tendo por base a noção de que a educação é um conceito que abrange, tridimensionalmente, os níveis formal, não formal e informal, não será abusivo dizer que a educação, em si mesma, está presente na vida dos seres humanos, ao mesmo tempo em que este se desenvolve, em interação com os outros e com o meio envolvente. Neste sentido, pode dizer-se que a educação sempre existiu e que tem acompanhado o desenvolvimento das sociedades, ao longo dos tempos.

Mas falar de educação, por si só, não é o mesmo que falar em educação de adultos, cuja conceção não só é algo relativamente recente, como a podemos relacionar, em termos históricos, às sociedades ocidentais e à criação dos sistemas de educação escolar. Este conceito surgiu na sequência dos acontecimentos sociopolíticos ocorridos após a revolução francesa, cujos princípios, se foram expandindo, de forma progressiva, pelo que os Estados modernos acabariam por assumi-los, nomeadamente, provendo formas de alfabetizar os analfabetos ou outras iniciativas ligadas à formação profissional (Barros, 2011a, Canário, 2000).

Neste sentido, é para nós fundamental não só aclarar os conceitos, como também compreender de onde provêm, como iremos começar a ver, de seguida.

1.1.1 Bases conceptuais: o conceito de Educação e o conceito de Adulto

Na nossa análise conceptual, e por uma questão de coerência, torna-se impreterível explicitarmos dois dos conceitos a que recorremos, de forma incontornável, ao longo de toda a dissertação e que dão corpo e expressão à problemática por nós investigada, como, de resto, à educação de adultos, em si mesma. Para tal, fundamentamo-nos, maioritariamente, em Barros (2011a) pelo inegável contributo que deu para a análise, aprofundamento e clarificação de conceitos fundamentais em educação de adultos. Muito embora, a nossa intenção não seja debruçarmo-nos sobre a história da educação, talvez seja importante referir, que o entendimento sobre o que é educação e os modelos educativos, remontam, pelo menos, à *paideia* grega e a pensadores da escola Sofista, tendo depois sido seguida e aprofundada pelos filósofos Sócrates e Platão (Barros, 2011b).

Segundo Tight (2002) são cinco, os conceitos que constituem o âmago do trabalho teórico e prático, de forma geral, na área da educação, a saber: o conceito de educação, o conceito de formação, o conceito de ensino, o conceito de desenvolvimento e o conceito de aprendizagem. Embora reconheçamos a grande importância de todos, iremos centrar-nos em dois conceitos nucleares em educação, quer para o nosso estudo, em particular, como para a compreensão da educação de adultos, geral, e que são o conceito de educação e o conceito de adulto. Neste sentido, iremos abordar o conceito de educação, mas relacionando-o com o conceito de ensino, uma vez que, como já dissemos, acreditamos que, do ponto de vista do senso comum, a educação ainda é conotada com o ensino formal.

Se, tivermos como ponto de partida o entendimento dado pelas sociedades modernas à educação, inserido num contexto ligado à criação de sistemas nacionais de educação, estar-se-á a conotar educação com educação escolar e ensino com ensino escolar. Naturalmente que a criação da escola pública está diretamente implicada nesta conexão, bem como o modelo de Estado-Educador, desde o final do séc. XIX, e reconhecia como legítima, a educação escolar institucionalizada e proporcionada por educadores profissionais (Barros, 2011b). Assim, o conceito de educação tem associada a ideia da transmissão de conhecimentos por uma geração, a adulta, a outras, às crianças, aos jovens e aos pré-adultos. A este propósito Durkheim (1984) afirma que

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina (Durkheim, 1984, p.17).

Tendo sido já reconhecida a função socializadora da educação, a mesma mantém-se, embora deixe de ser, meramente, da esfera privada, como acontecia até à institucionalização da escola pública, para um contexto público, o da escola. Assim, a associação entre educação e ensino é claramente marcada pelo controlo do Estado e pela adoção de procedimentos e comportamentos que validem a transmissão do saber, efetuada de forma intencional, exercida numa instituição.

Esta linha de pensamento vigorou, pois, entre o séc. XIX e os meados do séc. XX e segundo Barros (2011a) ao longo deste longo período, houve manifestações de entendimentos sobre educação que iam contra a corrente hegemónica vigente. Essas vozes, dissonantes, tendiam a desconsiderar a visão redutora da educação que, basicamente a associava à escola, através de um currículo predefinido, usualmente, ministrado, de forma limitada, a uma faixa etária, ao género masculino, da classe burguesa de cultura ocidental, e contrapunham que a educação, para além da escolar, devia contemplar também outras dimensões da cultura e do ser humano e, portanto, incluir a sua multiplicidade cultural e social. Há de acordo com a autora dois momentos distintos em que se dá uma consolidação destes entendimentos contra-hegemónicos. O primeiro situa-se por volta dos anos vinte, do século passado, com o denominado *movimento da escola nova*, sendo a sua principal crítica dirigida à metodologia do modelo escolar vigente até essa altura, deixando de fora elementos importantes à reflexão, como o espaço e o tempo estipulados para a aprendizagem. O segundo momento ocorre aquando da chamada crise mundial da educação, nos anos sessenta, através do *movimento da educação permanente*. Este é um movimento crucial para a história da educação de adultos, como iremos ver adiante.

Outro conceito que consideramos de absoluta relevância, é o conceito de adulto que, de novo, só pode ser entendido à luz da época e cultura que o circunscreve. Neste sentido, tomemos o contexto da sociedade ocidental, como marco para o seu entendimento. Segundo Barros (2011a) o ser adulto designa um estado, o de haver terminado o seu crescimento e a adultícia ou adulez, é a condição social de ser adulto,

ou seja, “saber a quem nos estamos a referir quando falamos de um adulto é um dado socialmente construído e que, para ser eficazmente compreendido, precisa de ser contextualizado” (Barros, 2011a, p. 43).

Não obstante o contexto em que se define este entendimento, há ainda a considerar duas dimensões indissociáveis nos seres humanos, a dimensão biológica e a dimensão sociológica. A primeira compreende as fases pelas quais os indivíduos passam (primeiro são crianças, depois adolescentes, a seguir jovens e, por fim, adultos), a segunda dimensão refere-se a um estatuto, visto que a partir do momento em que um indivíduo deixa de ser considerado um novato e passa a estar completamente inserido na sociedade de pertença, significa que alcançou um reconhecimento social que o dota de estatuto de adulto. Knowles (1980) acrescenta à dimensão biológica uma variável, a da idade reprodutiva, que estando ligada à época e à cultura dos indivíduos, pode fazer sobressair um entendimento diferente do que é ser adulto, e à dimensão sociológica, a atribuição de papéis (o papel de pai, de trabalhador, de cidadão, entre outros), como marco para se entender a partir de quando se pode considerar alguém adulto.

Furter (1978) vê o Homem como um ser inacabado e afirma que se deve pensar a questão da sua maturidade de uma outra forma. Isto é, que não se pode percecionar a vida de uma pessoa categorizando as suas diversas fases, concebendo-as apenas em sequência (a criança é vista como um ser imaturo que progride em direção à maturidade, alcançando-a na idade adulta). Para este pensador, o Homem deve ser percecionado como um ser pré-maturo e que vive, continuamente, em estado de aprendizagem, de amadurecimento, independentemente do tempo bio cronológico que não para. Neste sentido, torna-se redutor dividir a vida humana em dois períodos distintos: o período em que ocorre a aprendizagem (na infância e na adolescência) e o período da maturidade, no qual se desfruta da aprendizagem efetuada. A própria noção de maturidade torna-se, pois imprecisa, podendo mesmo desaparecer, segundo certos autores, dando lugar à noção de maturação contínua. Ainda segundo Furter (1978) o adulto, por ser alguém inacabado, é também, um ser aperfeiçoável, perfetível, e que mesmo dentro dos seus limites e limitações, a capitalização das suas experiências dão-lhe a possibilidade de transformar a sua vida, na busca da sua estabilidade e harmonia.

No entanto, para além de ser um ser biológico e sociológico, o indivíduo humano também é um ser psicológico e, dessa forma, esta dimensão também deve ser equacionada no contributo do que é ser adulto. Assim, para Knowles (1980) há a considerar uma visão mais individualizada do que é ser adulto, com base nas próprias

percepções dos indivíduos, isto é, uma pessoa pode considerar-se adulta a partir do momento em que remete para si mesma, a responsabilidade pela sua vida, tal como Tight (2002) corrobora ao destacar o papel do estatuto e da imagem própria (que o indivíduo tem ou constrói), para se poder dizer que estamos, ou não, em presença de um adulto.

Segundo Barros (2011a) o conceito de adulto (na sociedade ocidental) tem sido alvo, ao longo de pouco mais de meio século, de alterações distintas ao nível do entendimento dado ao conceito. Naturalmente, na base destas alterações, estão as modificações que têm ocorrido na sociedade, na cultura e na economia numa época moderna e em que há um confronto entre a estabilidade desejada e a mudança necessária (nem sempre de forma pacífica) “tanto ao nível do desenvolvimento psicológico do indivíduo adulto, como ao nível do desenvolvimento social e cultural da sociedade” (p.49).

Sempre que utilizarmos o conceito de adulto, temos de ter presentes estes aspetos, uma vez que, é necessário contemplar as dimensões da vida, os contextos de ação e as experiências que um indivíduo pode começar a vivenciar, balizado por uma determinada idade, socialmente aceite e reconhecida como correspondente à idade adulta e que lhe conferem esse estatuto, sem nos esquecermos do papel fundamental que a educação tem na vida de um ser humano e, por isso, a educação de adultos adquire uma importância fundamental. O indivíduo continua a aprender, em todas as fases da sua vida. Faz sentido, que encaremos a educação como um conjunto de transformações bio-psico-sociológicas que visam (num processo contínuo) transformações pessoais e sociais, ou seja, impactos na vida dos indivíduos e das sociedades.

1.1.2 Os conceitos de Educação Formal, Não Formal e Informal

Na medida em que a educação de adultos acontece em locais e tempos muito diversificados, é importante definir os diferentes âmbitos inerentes à educação. Assim, podemos assinalar como momento de definição e clarificação dos conceitos Formal, Não Formal e Informal em educação, o final dos anos sessenta, com a designada crise mundial da educação (não podemos, contudo, dizer que estes conceitos sejam originários deste período).

Segundo Barros (2008; 2011a) na história da educação, houve uma evolução destes conceitos, partindo do informal para o não formal, tendo a educação formal sido a última a emergir, ao abrigo da criação das instituições de ensino, no contexto da sociedade ocidental. De acordo com a autora, é a partir do conceito da educação formal e das críticas de que foi alvo, que se começaram a desenvolver as conceptualizações, relativamente, ao conceito de educação não formal. As críticas à educação formal escolar eram, segundo vários autores, maioritariamente, e de forma resumida, acerca da estipulação rígida do tempo e do espaço da educação, e a inflexibilidade dos conteúdos de aprendizagem. Neste seguimento, apelava-se, pois, à flexibilização de horários, de espaços ou locais e a programas que não fossem um modelo *standard* para todos (Canário, 2000; Lima *et al.*, 1988). Apesar das críticas tecidas à educação formal e da falta de consensualidade, no que à conceptualização da educação não formal, diz respeito, há autores, que defendem a sua complementaridade.

Para Gadotti (2005) a educação não formal “é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas da educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável e, podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (Gadotti, 2005, p.2). Este autor considera, ainda, que “toda a educação é, de certa forma, educação formal” (p.2) já que há intencionalidade, contudo, não se limita a um lugar, que no caso da educação formal, é a escola. Neste tipo de espaço, a educação acontece de forma formalizada, com regularidade e em sequência. Uma vez que a educação não formal pode ocorrer em qualquer tipo de espaço, esta caracteriza-se pela descontinuidade, pela eventualidade e pela informalidade (Gadotti, 2005).

De acordo com Pinto (2005) não se conhece, ainda hoje, uma definição exclusiva ou consensual de “educação não-formal” (ou de “aprendizagem não-formal”). Estes termos continuam a ser alvo de interpretações diferentes conforme as diferentes culturas, tradições nacionais ou contextos político-educativos de cada país ou região. Segundo este autor nas últimas décadas, a educação não formal, tem-se tornado uma noção sucinta para o que, no passado, era denominado por educação que acontecia fora do espaço da escola, e que, de facto, a educação não formal se distingue da educação formal (ou a forma tradicional de ensino) não só relativamente à estrutura, à forma como é organizada mas também pelo tipo de reconhecimento e qualificações que este tipo de aprendizagem concede. Não obstante, a educação não formal é encarada como complementar – e não antinómica ou alternativa – ao sistema de educação formal e

deve, pois, ser desenvolvida em articulação permanente tanto com a educação formal, como com a educação informal (Pinto, 2005).

No decurso dos últimos anos, tornou-se publicamente mais vincada a necessidade de formação ao longo da vida, isto é, de realizar aprendizagens de forma permanente e, que a aquisição ou o desenvolvimento de competências já adquiridas pode ocorrer através da aprendizagem em vários contextos: formais, não formais ou informais. Por esse motivo, é recorrente a tentativa de querermos identificar ou perceber a educação não formal com base na educação formal ou informal.

Assim, para Pinto (2005) é cada vez mais difícil encontrar-se “modelos puros” de educação formal e de educação não formal (p.3), uma vez que, os princípios pedagógicos, os espaços, as metodologias e os conteúdos que as qualificam são, cada vez mais, partilhados de forma complementar.

Ora, não obstante esta visão de partilha e de complementaridade, a definição destes conceitos, acaba por nos dar balizas acerca do que cada um deles representa. Assim, e segundo Pinto (2005) o conceito de *educação formal* pode ser entendido através da associação entre as instituições tradicionais de ensino, centradas nas figuras do professor e do aluno, ocorre, portanto, nas escolas, colégios e instituições de ensino superior, tem currículos e regras de certificação, visivelmente, definidos. A educação formal, estando inserida no sistema educativo formal, tem associadas várias etapas de desenvolvimento (anos escolares), devidamente graduadas e avaliadas de forma quantitativa; estes anos escolares organizam-se por disciplinas e a cada uma delas estão associados conteúdos programáticos gerais aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. Até um determinado nível, atualmente, em Portugal, o décimo segundo ano, a educação formal (via ensino) é obrigatória.

Existe uma definição para a educação não formal, oriunda do Conselho da Europa (organismo que se tem dedicado, igualmente, à promoção e reconhecimento da educação não formal, através de investigação, políticas e seminários) em que se entende a educação *não formal*, principalmente, como um processo de aprendizagem social, estando o formando/educando no centro do mesmo, através de atividades que ocorrem fora do sistema de ensino e que são complementar deste (Pinto, 2005).

Para o autor, no que concerne à educação informal, esta pode definir-se como tudo o que aprendemos de forma mais ou menos espontânea, seja a partir do meio em que estamos inseridos, das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos, da televisão que vemos ou da diversidade de experiências que

vivemos, diariamente, sendo o propósito de efetuar ou efetivar uma aprendizagem, maior ou menor. Neste sentido, A educação informal não é forçosamente organizada ou orientada.

É, pois, oportuno sublinhar que a educação não formal se distingue, claramente, da educação formal e da educação informal, devido aos padrões distintos que a caracterizam. Pode ocorrer sem limite de tempo (nem máximo, nem mínimo), num espaço ocasional ou até deliberado para o efeito, se for o caso, com um número e tipo de participantes que não necessita de um currículo homogéneo. No entanto, não se pode dizer que não se trata de um processo de aprendizagem que obedece a uma estrutura, de acordo com os objetivos educativos e atividades preparadas e implementadas por profissionais qualificados. Estes aspetos tornam-na, de facto, distinta da educação informal, e são bastante similares, como veremos no Capítulo III ao que se desenvolve num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

1.1.3 Alguns contributos que fundamentam o conceito de Educação de Adultos

Segundo Osorio, (2005, pp.113-114), educação de adultos é, de facto, um conceito bastante abrangente, extremamente complexo e ambivalente já que, se por um lado não despreza, bem ao contrário, todos os tipos de educação e de aprendizagens que ocorrem num indivíduo, tais como a formal, não formal e informal, por outro lado, constitui-se como um campo de investigação e estudo, contribuindo com temas e problemas percecionados da vida quotidiana dos cidadãos.

Neste sentido, dada a vasta produção teórica que encontrámos, e pela necessidade que sentimos em delimitar o conceito de educação de adultos, convocamos aqui alguns dos contributos, sobretudo do panorama nacional.

Portugal teve as primeiras iniciativas de educação de adultos, segundo Barbosa (2004) ligadas a movimentos sociais e religiosos mas de cariz assistencialista e assumida de forma privada. Ainda que muito incipientes, surgiram durante o séc. XIX e o séc. XX, algumas intervenções políticas na área, maioritariamente, voltadas para a alfabetização mas ladeadas pela busca de saber que as comunidades expressavam, naquela altura. De acordo com a autora, isto deixa perceber a existência de duas orientações ou perspetivas de educação de adultos, no séc. XIX, em Portugal, sendo que uma é a perspetiva sistémico-institucional por oposição à perspetiva humanista

comunitária. Se por um lado, a alfabetização é uma orientação que constitui preocupação e até compromisso estatal, sendo por isso de carácter formal e centralizador, a outra orientação é assumida pela iniciativa privada e pelos movimentos sociais, muito pela via do associativismo, e vista como marginal, acrescentamos nós. Entre a 1ª República e até, sensivelmente, ao ano de 1971 vive-se um período bastante marcado pela mão ditatorial que coartava e inibia as iniciativas de cariz educativo, consideradas marginais, e como se sabe, os movimentos sociais não eram reconhecidos pelo Estado. Foi, apenas a partir de 1971 que, segundo Barbosa (2004), a educação de adultos conheceu uma atenção renovada, através da Reforma Veiga Simão, sendo, contudo, ainda muito virada para o combate ao analfabetismo. De facto, foi só a partir da Revolução de Abril de 1974, e por via da implementação da democracia (apesar de não ter sido um processo de transição isento de contradições) que se abriu caminho a um outro olhar sobre a educação de adultos.

Destacamos, deste período, duas correntes de pensamento vigentes no nosso país: uma de carácter popular, levada a cabo pelas populações que pretendiam transformar as suas condições de vida, fortemente marcadas pelos anos de ditadura, pelo silêncio e obscurantismo e pela fragilidade económica. A outra corrente de pensamento era assumida por um grupo de intelectuais que pretendiam tomar o poder e que estavam comprometidos com as ideologias marxistas. Existiam, pois, duas correntes educativas, em simultâneo, que se opunham entre si. De um lado, as iniciativas de carácter popular, inspiradas em autores como Paulo Freire e na teoria crítica, promoviam a educação de adultos em movimentos populares e pretendiam, através da conscientização das populações, que estas liderassem os seus processos emancipatórios. Por esta altura, surgem diversas associações, coletividades, comissões de moradores e de trabalhadores e grupos informais, que dinamizam iniciativas locais de educação popular. Por outro lado, coexiste a outra corrente educativa, de carácter ideológico, instigada por forças próximas ao poder (Movimento das Forças Armadas – M.F.A.) e que veiculam ações educativas, que não tinham em linha de conta, os interesses e linguagens das populações a que se destinavam (Barbosa, 2004; Santos Silva, 1990).

Há, para Barbosa (2004) um grande retrocesso e até perda de uma identidade que estava em construção, no campo da educação de adultos, em Portugal, porque

Após a “época da revolução”, a educação de adultos sofre uma involução do seu carácter revolucionário. Esta involução deve-se ao esmorecer da euforia

revolucionária e, por outro lado, à instrumentalização que, por vezes, se fez das iniciativas populares, a favor de sectores ideológico-políticos. Assim, a educação de adultos estabiliza-se no compromisso entre a consciência e a denúncia dos constrangimentos, individuais e sociais, impeditivos da emancipação e da necessidade de modernização e desenvolvimento (p.163).

Pelo que temos estado a ver, no nosso país a educação de adultos, iniciou-se com a perspetiva da educação popular, a qual se manteve até meados da década de 70, e que se opunha ao modelo imposto pelo Estado, tal como Santos Silva (1990) o designa como sendo um modelo “centralista e propagandístico”. Foi devido à alteração da relação de forças, no poder que o Estado detinha, que em 1975/76 a via das práticas de carácter popular, ganhou maior apoio, pela mão da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) e, cujo diretor-geral da altura, Alberto Melo, cuidou de apresentar uma agenda como não sendo uma campanha de alfabetização e dar a conhecer a ideia central da mesma, que era garantir apoio, de forma contínua e estruturada, a iniciativas sociais com importância educativa, e onde surge a figura jurídica da “Associação Popular”. Assim, de acordo com Santos Silva (1990) o que foi proposto representava o alargamento radical do campo da educação de adultos; a primazia aos métodos de animação (na perspetiva da educação popular) sobre os métodos que eram exercidos de fora para dentro dos grupos populacionais; a abertura da administração pública às iniciativas sociais (na base) não do ponto de vista autoritário mas na capacidade que detém para sedimentar apoios institucionais e formalizar juridicamente as iniciativas e, ainda, os avanços para a reorganização do sistema educativo à luz dos desafios da educação popular e das suas especificidades.

Apesar de parecer que se ia no bom caminho, no que à educação de adultos diz respeito, a entrada em funções do Primeiro Governo Constitucional, restringe de forma considerável, o impacto social da prática acima descrita, uma vez que a normalização das estruturas estatais, diretamente relacionadas com a educação de adultos, muito embora salvaguardasse o modelo democrático global, deitou por terra as pontes de comunicação estabelecidas entre a administração pública e as iniciativas sociais, tendo, por consequência, relegado a educação popular e as suas iniciativas à marginalidade do sistema educativo, sendo, portanto, encaradas com suspeição e desprovidas de políticas que as enquadrassem, devidamente.

Segundo Santos Silva (1990) o facto de a educação de adultos nunca ter sido vista como uma prioridade, ao nível das políticas educativas, de carecer de recursos, de falta de apoios à investigação e à formação, da instabilidade dos seus agentes, da não criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos e da não integração da educação de adultos numa estratégia de desenvolvimento do país, fez com que, escapasse a um controlo burocrático, nomeadamente, ao nível da intervenção socioeducativa, e pela falta de iniciativa do Estado, a mesma foi, muitas vezes substituída pela iniciativa local comunitária (pp.29-30).

A forma política de encarar, perceber ou enquadrar a educação de adultos tem sido pautada por momentos ora mais favoráveis, ora mais conturbados, e alguns outros de estagnação, até. Nestas conjunturas estão, diretamente, implicados pressupostos político-filosóficos e perspectivas teóricas diversas. Estamos em crer que a opinião de Melo (1981) é elucidativa de tudo o que temos estado a ver, porque para este autor, a evolução do conceito da educação de adultos é marcada por três etapas, de ordem conceptual. Assim, a primeira etapa é aquela que diz respeito à utilidade que é atribuída à educação de adultos como forma de acesso ao ensino, constituindo uma segunda oportunidade para os que interromperam, de forma prematura, o seu percurso escolar; uma segunda etapa em que a educação de adultos é encarada como um agente de autonomia ou de liberdade dentro do próprio sistema formal de educação e, uma terceira etapa relacionada com a inserção da educação popular, uma vez que, esta amplia a “revolução pedagógica” levada a cabo pela educação de adultos e é transformada, também, em “revolução cultural” (cf. Melo, 1981, pp.366-367).

Pareceu-nos, também, pertinente trazer o conceito de Andragogia ao nosso estudo, que se entende como sendo a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender (Knowles, 1990), uma vez que, nos parece ir ao encontro da problemática da nossa investigação. Esta é uma tarefa (ajudar os adultos a aprender) que cabe (com arte e ciência) aos educadores e formadores de adultos desempenhar.

Apesar de, nesta dissertação, nos irmos centrar no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), é importante que haja clareza na forma como se reflete na teoria que suporta as práticas no terreno. Até porque, inclusivamente no contexto do RVCC, os adultos que estão em processo, trazem consigo não só as competências que poderão ver validadas como também aspetos escolares, formativos e educativos que terão que desenvolver.

O conceito da educação de adultos surgiu pela primeira vez em 1926, aquando da publicação da obra *The Meaning of Adult Education*, por E. Lindeman, um dos autores norte-americanos que se destacou na corrente progressista, e que argumenta uma das grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional encontra-se no próprio processo de aprendizagem.

Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Para o aprendente adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. (...) Este caminho duplo reflete também na divisão de autoridade. Na educação convencional o aluno adapta-se ao currículo oferecido, mas na educação de adultos, o aluno ajuda na formulação do currículo (Lindeman, 1926, p.166).

Este ponto de vista pareceu-nos, bastante esclarecedor quanto às diferentes posturas face ao processo de ensino e de aprendizagem, entre quem ensina e quem aprende e entre a educação de adultos e a educação convencional. Contudo, a visão progressista e da Andragogia, apesar de privilegiar a experiência apela à individualidade da aprendizagem, não obstante não negar as implicações na transformação do coletivo. Isto é, considera-se que o adulto, no contexto de trabalho, familiar e social, faz aprendizagens que o munem de um saber informal e não formal assente na sua experiência de vida, tratando-se de um conjunto alargado de conhecimentos que podem potenciar a sua transformação, porque parte-se do princípio que o coletivo será, gradualmente, abrangido pela soma das várias transformações individuais. Permitimo-nos aqui referir que esta visão opõe-se, à filosofia subjacente à educação popular, uma vez que, nesta tradição, a ideia do coletivo transcende a simples ideia do somatório de indivíduos.

Ora, como sublinha Osorio, o conceito de Andragogia, só começou a figurar na literatura científica, e a ganhar notoriedade em 1967, por Malcolm Knowles, fortemente influenciado pela corrente humanista. Assim, este autor é quem mais se empenha na divulgação de um termo independente (Andragogia) para se referir à prática educacional com adultos e defendeu que, apesar de alguns princípios da educação infantil serem aplicáveis à dos adultos, a sua posição social, as suas responsabilidades perante os outros e as suas funções são muito diferentes das primeiras idades e isso exige uma nova disciplina (Osorio, 2005, p.92).

Segundo Knowles (1990), o modelo andragógico distingue-se pela sua característica fundamental que é dirigir-se especificamente aos estádios de desenvolvimento próprio dos adultos (e não de crianças e jovens) cuja aprendizagem deverá ser encarada e desenvolvida de acordo com as especificidades inerentes ao conceito de adulto, que analisámos no ponto anterior. Distingue-se, ainda, do modelo pedagógico porque atribui à experiência (do adulto que está a aprender); à motivação e à vontade de aprender, entre outros aspetos, os eixos centrais do processo de aprendizagem (Malcolm K., 1990, pp.144-145).

Naturalmente que este modelo levantou algumas críticas, especialmente, pela insistência em opor a andragogia à pedagogia, mas também reuniu vários aspetos positivos que, conforme Osorio (2005) são:

O relativo distanciamento do “modelo escolar infantil” contemplando, ainda assim, alguns dos pressupostos pedagógicos, que se adequam a todas as idades. Ao invés da aquisição de conhecimentos se dar exclusivamente através de um conjunto de conteúdos programáticos escolares, salta-se para o campo mais prático do desenvolvimento das competências, que se vão acumulando com a resolução de problemas e da experiência de vida. Aliás, Osorio destaca mesmo que “para Knowles, a “autobiografia” é um dos melhores sistemas de formação” (Osorio, 2005, p.95).

Ao contrário de outros sectores disciplinares, a andragogia, reconhece aos adultos, uma identidade profissional, que não está contemplada na vertente escolar.

Dos contributos que seleccionámos, resulta claro que tem existido um difícil caminho percorrido pela educação de adultos, no nosso país, até aos dias de hoje. Trata-se de um campo onde prevalece um esforço para ser reconhecida, para ser implementada, com alguns avanços, inúmeras interseções e momentos de inércia política, na história nacional da fundamentação teórica e consolidação política da educação de adultos.

1.2 O contributo da UNESCO

A partir da 2ª Grande Guerra, surgem, algumas organizações intergovernamentais, que adotam um importante papel na fomentação da paz no mundo, em processos de descolonização e na emergência de países periféricos. Estas organizações intergovernamentais dedicam-se ao desenvolvimento de programas vocacionados para o crescimento económico (exemplos do Banco Mundial - BM ou o Fundo Monetário Internacional - FMI) mas também à implementação de iniciativas/projetos, mais de carácter social e educativo (como são exemplos a Organização das Nações Unidas - ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO). A dinamização destes projetos, conduzidos por um grande conjunto de instituições numa escala global, veio impulsionar a internacionalização das problemáticas educativas quer dos países centrais, como dos países semiperiféricos e dos países periféricos (Teodoro, 2008; Guimarães, 2011).

De entre estas organizações internacionais, a UNESCO é particularmente relevante para o conceito da educação de adultos que, no âmbito da sua intervenção, há muito vem sendo desenvolvido, fomentado e estudado. Importa, por isso, fazer uma breve resenha do seu papel que, reconhecidamente tem contribuído para a promoção mundial da educação de adultos (ajudando a contrariar a ideia de educação como sinónimo de ensino formal) e, ainda para o incitamento à criação de políticas públicas educativas para o setor, por parte dos países que integram esta organização.

A UNESCO foi criada a 16 de Novembro de 1945, num período pós-guerra e é um organismo internacional cuja missão tem sido, entre outras, o aconselhamento técnico, a publicação de documentos orientadores cujas recomendações, a serem aceites e implementadas pelos governos dos vários países, os dotarão de condições para tratar politicamente a educação de igual forma a outros sectores. Além de que tem tido um papel de relevo na organização de conferências internacionais enquadradas no âmbito da educação de Adultos, as CONFINTEAS, e na sistematização dos documentos e recomendações daí resultantes. Tem, por isso, dado um forte contributo para a clarificação ou explicitação de conceitos, mas não só. Tem contribuído, também, para a compreensão e reconhecimento de que, dentro do sistema educativo, para além do sistema formal de ensino, existe também a Educação de Adultos, cujas ações, estruturas e objetivos foram durante muito tempo desconsiderados da agenda política.

Foi, contudo, nas décadas de 60/70 que a UNESCO reuniu, compilou e promoveu as diversas práticas educativas, ao nível da educação de adultos, que vinham acontecendo ao longo de mais de quarenta anos mas que, por serem isso mesmo, práticas, estavam dispersas e por sistematizar, mas que eram o produto de três décadas (1950-1970) de diligências para definir de forma mais precisa um conceito, que tenta aliar duas ideias: a da educação e a do desenvolvimento (Finger, 2008; Guimarães, 2011). Esta dupla articulação é justificada pelo facto de, nesta organização internacional, estarem filiados países cujos índices de desenvolvimento social, educativo e económico, se revelavam muito desiguais. A promoção duma sociedade assente em valores democráticos e com níveis de crescimento económico aceitáveis via-se, pois, confrontada com entraves decorrentes das elevadas percentagens de analfabetismo, evidentes em determinadas regiões. É, fundamentalmente, devido a este fator que a UNESCO estabelece a educação, a ciência e a cultura como elementos unificadores, para serem usados em prol do desenvolvimento de regiões com um nível de bem-estar e de industrialização distintos dos que existiam nos países centrais, um dos fatores reveladores da crise da modernização, onde “era evidente o fosso crescente entre os países do primeiro e terceiro mundo” (Fragoso, 2009, p.27). Por outro lado, o conceito de desenvolvimento adotado pela UNESCO é de tal forma abrangente, que insere várias esferas gravitacionais do mesmo, como a esfera pessoal, a social, a económica, a cultural e a política. Pela aquiescência dada a esta significação do conceito de desenvolvimento, foi visível a sua indissociabilidade do conceito de educação, mais concretamente da educação de adultos, uma vez que, as suas raízes fundam-se nos movimentos sociais e em ações de educação popular impulsionadas por organizações da sociedade civil, preocupadas com o contributo da educação para o desenvolvimento pessoal e social (Guimarães, 2011). Desta forma, elabora-se, então, um conceito central: o da Educação Permanente (EP) que é uma tradução do termo francês *éducation permanente* ou do inglês *lifelong education*, (Finger, 2008, p.17).

Como a ideia de base da UNESCO era a promoção da ciência e da tecnologia à escala planetária, unificando-as pela função humanizante da educação permanente, Finger (2008), resume “que para a UNESCO, a educação dos adultos é considerada como um movimento social: deve fazer-se uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos”(Finger, 2008, p.18).

Segundo Finger (2008), “historicamente, a educação de adultos é um movimento nascido de uma ideia de mudança social. A UNESCO viu-a como uma ideia de humanização da civilização” (p. 22). Estas ideias têm, obviamente, antecedentes e foi muito por causa da crescente industrialização mundial (finais do séc. XIX, início do séc. XX) e da necessidade de dar resposta às grandes obras, pois, tornou-se urgente que a mão-de-obra fosse especializada. Neste sentido, não só a formação era o caminho apontado para a transformação, como a criação da escola pública veio acentuar as mudanças que já se avistavam (Santos Silva, 1990). Os primeiros sistemas de educação apenas pretendiam trabalhar ao nível da literacia, basicamente em três aspetos considerados como fundamentais. Em primeiro lugar, alfabetizar os analfabetos e, desta forma, estar-se-ia a contribuir para o segundo aspeto, ou seja, para a legitimação do poder da burguesia, uma vez que lhes seria dado o direito de voto e, finalmente, um terceiro aspeto relativo à formação profissional, diretamente relacionada com as profissões e ofícios. Não obstante a grande importância de elevar os níveis de literacia, a UNESCO considerou sempre isso, só por si, insuficiente, uma vez que, apesar da intenção, indiscutivelmente, importante de colmatar as necessidades educativas dos indivíduos, deixava-se de lado os aspetos de cariz cultural dos mesmos.

Houve, assim, um período de tempo, descrito por inúmeros autores, como uma época de mudança em vários quadrantes dos sistemas nacionais de educação, por toda a Europa e Estados Unidos. Segundo Titz (s/d), “os acontecimentos de 1968 exprimiram, apesar de formas muito diferentes consoante os países, desequilíbrios muito profundos entre os sistemas educativos e uma procura social em transformação sem que os conteúdos fossem estabelecidos de um modo preciso (...)” (p.46).

Nos anos sessenta (os *Golden Sixties*, como ficaram conhecidos) o ambiente geral era bastante conturbado e de mudança (também) para a Educação de Adultos. Como veremos mais à frente, neste estudo, hoje utilizamos conceitos como Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida que, apesar de terem surgido muitos anos antes, ganharam importância, precisamente, nessa década, em virtude dos intensos acontecimentos históricos, políticos, sociais e económicos.

Deste modo, a alfabetização já não era o objetivo exclusivo da educação sendo que, por outro lado, também a luta das classes operárias e sindicais, entre outros movimentos, fizeram parte e deram suporte ao fortalecimento da Educação de Adultos que se começava a desenhar como uma disciplina mas sobretudo como um fértil campo de práticas (Finger, 2008, p.17).

Se, pelo contributo e influência da UNESCO, por toda a Europa, havia desde há muito, exteriorizações da educação de adultos, em Portugal, as suas manifestações (da educação de adultos ou da educação popular), (re)começaram (tardamente) a partir da histórica revolução de 1974, e que, trouxe ao de cima uma realidade deveras preocupante. Em meados da década de 70, um quarto da população portuguesa era analfabeta bem como havia um baixo índice de crianças e jovens escolarizados (Lima, 2008, p.31). Dizemos (re)começo porque, para além do que se passou a seguir ao 25 de Abril de 74, houve, de facto, atividade associativa de cariz popular antes do Estado Novo mas, cujas ações ou dinamismo foram interrompidas pelo regime autoritário (*id.*, *ibid.*). Remonta a meados do séc. XIX, a criação das associações populares, segundo Goodolphim (1974) citado em Lima (2008), como por exemplo, associações profissionais, de instrução popular, bancos populares, caixas de crédito e cooperativas, entre outras.

A realidade portuguesa acima descrita revelava o atraso em relação aos outros países europeus, pelo que precisava, como refere Finger (2008) de uma “solução milagre”. Naquela altura, como atualmente, pois, “na sociedade moderna não sabemos como resolver todos os problemas que se nos apresentam. Cada vez mais recorreremos à educação/aprendizagem como sendo a solução milagre para a crise que se vislumbra no horizonte” (Finger, 2008, p.16).

Ora, precisamente quando, no nosso país, se começavam (de novo) a dar os primeiros passos neste campo de práticas por influência direta da UNESCO que enviou uma comissão para fomentar o desenvolvimento da educação de adultos (Melo & Benavente, 1978), noutros pontos do mundo, discutia-se e refletia-se acerca do estado da arte de um campo com longa tradição, aclarando definições, mas também as linhas para o seu futuro.

1.2.1 A Reunião de Nairobi como marco histórico para a definição do setor

Considerada por muitos como um marco no debate, análise e promoção da educação, em geral e da educação de adultos, em particular, a Décima Nona Reunião realizada em Nairobi, sob a chancela da UNESCO, em 1976, entende a educação de adultos (em si mesma) da seguinte forma:

A expressão «educação de adultos» designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e nas universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente (Dias, 1982, p.5).

Tomemos, pois, esta definição como ponto de partida. Consideramos esta definição fundamental, porque pela sua amplitude congrega todas as vertentes e possibilidades da educação. Isto é, a Educação é o grande chapéu debaixo do qual se encontram não só a educação formal, como todas as outras formas que acontecem fora da escola, em instituições ou fruto das suas atividades profissionais.

Segundo Dias (1982), a *Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos* (1976) é “um autêntico tratado da educação de adultos” (p.6) e/ou a sua “Carta Magna” (p.7) pois, circunscreve o sentido da educação de adultos, coloca-a no seu contexto, e é um documento bastante consistente. Neste documento basilar, a educação de adultos é apresentada, primeiro, em si mesma, de seguida surge inserida no contexto da educação permanente e, finalmente, é apresentada como sendo parte fundamental enquanto projeto global de educação.

Neste sentido, achamos conveniente apresentar também o que consta neste documento relativamente à educação de adultos como um subconjunto da educação permanente:

A educação de adultos não pode, contudo, ser considerada como uma entidade em si mesma; trata-se de um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente; a expressão «educação permanente» designa, por sua vez, um projeto global que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema educativo (Dias, 1982, p.6).

Podemos, ainda, ver o que se destaca do ponto 1 da Recomendação de Nairobi, relativamente à educação permanente e ao projeto global de educação:

Num tal projeto, o homem é o agente da sua própria educação através da interação permanente da sua reflexão e das suas ações; a educação e a instrução, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve prolongar-se por toda a vida, abarcar todos os domínios do saber e conhecimentos práticos, utilizar todos os meios possíveis e possibilitar a todo o indivíduo um desenvolvimento pleno da sua personalidade; os processos educativos e de aprendizagem nos quais estão integrados ao longo da vida as crianças, os jovens e os adultos, seja sob que forma for, devem ser considerados como um todo (Dias, 1982, p.6).

É, pois, desta forma integrada, abrangente e humanista que se perspetiva a orientação, a afirmação e evolução do movimento internacional da educação de adultos, apoiado quer pela ONU, quer pela UNESCO.

Assim, a educação de adultos, como setor educativo, começou, de certa maneira, a ser opositor do sistema educativo escolar, mas acabou por ver reconhecida a sua complementaridade, para finalmente, ser articulado com ele, num sistema global de educação.

Barbosa (2004) destaca a clareza que a definição da educação de adultos, de Nairobi, traz ao panorama da educação, já que é nela que se traçam os princípios orientadores e todo o enquadramento de referência internacional da educação de adultos. A autora salienta que é positivo o facto de não se encarar a educação de adultos como um fim em si mesma mas sim um subsistema que integra o sistema educativo, do qual também fazem parte o subsistema de crianças e jovens, e que portanto, ambos compõem um projeto global de educação permanente.

Outro aspeto que merece destaque para esta autora é a aposta no “desenvolvimento integral do homem” assim como a convocação à “participação no desenvolvimento” (p.100). Contudo, Barbosa (2004) salienta também aquilo que lhe parece ser menos positivo nesta definição e que é: o facto de considerar que o desenvolvimento proposto é bastante redutor, uma vez que se refere, basicamente, à relação de trabalho.

Em suma, apesar haver aspetos menos positivos na definição de educação de adultos, proposta na Recomendação de Nairobi, não nos podemos apenas limitar a ela,

não obstante a sua abrangência e relevância. Todo o documento constituiu um marco incontornável para a educação de adultos, porque refere os problemas não só do analfabetismo, da educação, cívica, política, sindical, cooperativa e ambiental, como destaca a necessidade de potenciar a capacidade de aprender a aprender, em lugares e tempos diversificados da vida em sociedade. Os problemas de certificação de jovens e adultos, que não tiveram a possibilidade de lhes aceder, na “altura devida”, também são abordados. Há um apelo à implicação mais expressiva, por parte dos Estados-Membros, ao nível do reconhecimento político da educação de adultos e da sua importância capital para o desenvolvimento cultural, social e económico. Os Estados são convocados a dar mais atenção para o papel que a educação de adultos tem no sistema educativo, e fora dele, uma vez que, se considera a educação de adultos como uma questão de interesse global e universal (UNESCO, 1976).

1.2.2 Da Adult Education (AE) à Education and Learning of Adults (ELA): a CONFINTEA VI

Ao longo dos muitos encontros, seminários e conferências que têm sido promovidos no âmbito da UNESCO, têm surgido inúmeros documentos com importantes resoluções e propostas de alterações no campo da educação. Em 1997, ocorreu a 5ª Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V), em Hamburgo, que se destacou pela enorme mobilização que gerou, a nível mundial, em torno das políticas e das ações relativas à Educação de Adultos.

Desta Conferência resultou um documento de referência, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, onde esta se encontra definida como

todo o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade, desenvolvem as suas habilidades, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais direcionando-as para a satisfação das suas próprias necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Declaração de Hamburgo, 1997, pp.18-19).

Este documento refere, concretamente no ponto dois, a importância fulcral da educação de adultos na vida e equidade dos cidadãos, apontando-a mesmo como “a chave para o século XXI; é tanto uma consequência do exercício da cidadania como uma condição para a plena participação na sociedade” (CONFINTEA V, 1997, p.19), considerando por isso a educação de adultos como um direito (o que denota que a intenção continua a ser uma aposta forte no carácter humanista e social da educação de adultos). Contudo, na Europa do século XXI, assistimos à instalação progressiva, mas estável, da vertente vocacionalista e profissional da educação, através do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), como veremos no final deste capítulo.

Ora, recentemente, em 2009, realizou-se em Belém do Pará, a CONFINTEA VI com o objetivo de avaliar a evolução deste setor desde a CONFINTEA V. Desta Conferência resultou o Quadro de Ação de Belém, que foi adotado por todos os 144 Estados membros da UNESCO, pelos representantes das organizações da sociedade civil, pelos parceiros sociais, pelas agências das Nações Unidas, pelas agências intergovernamentais e pelo sector privado, com o intuito de se orientarem rumo ao “aproveitamento do poder e o potencial da Educação e da Aprendizagem de adultos para um futuro viável para todos” (CONFINTEA VI, 2009, p.6).

De facto, dos pontos 7, 8 e 9 (Rumo à Aprendizagem ao Longo da Vida) do Marco de Ação de Belém, dedicados à Aprendizagem ao Longo da Vida, ressalta o destaque e importância (tida como fundamental) dada à aprendizagem e a este paradigma. Sendo entendido e assumido como uma “filosofia” e “um princípio organizador de todas as formas de educação” (p.6).

Apesar de serem referidos os valores inclusivos, humanistas, emancipatórios e democráticos, como base da ALV, há, nestes três pontos, um discurso algo velado mas impregnado de uma vertente cada vez mais individualista e redutora da educação. Aliás, sempre que há uma referência à educação de adultos, o conceito de aprendizagem surge antes deste, o que nos parece sintomático duma tensão conceptual entre a aprendizagem ao longo da vida e a educação ao longo da vida.

Encontramos, pois, relegado para segundo plano, um entendimento mais amplo, integral e global da educação pela via da primazia dada à aprendizagem, já que não se vê a aposta nas dimensões sociais, culturais e políticas que permitem aos adultos ter uma consciência crítica e problematizadora de si e do mundo, na sua complexidade. Esta redução à aquisição de competências, maioritariamente, profissionais e saberes operativos é limitadora, no nosso entendimento, porque contempla apenas uma parte

daquilo que compõe o processo de formação e desenvolvimento dos adultos, revelando e ressaltando apenas a mecanização e a instrumentalização, da educação.

Licínio Lima, participante convidado pela UNESCO como representante da sociedade civil, tece, na revista *Aprender ao Longo da Vida*, duras críticas ao que se tem assistido desde a CONFINTEA V até à CONFINTEA VI e, àquilo a que considera ser um elogio exagerado o que tem sido feito à Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Na sua opinião, a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida não têm sido orientadas pela conceção democrática, crítica e humanista, mas por um raciocínio de carácter funcionalista e adaptativo, de acordo com os interesses das políticas neoliberais. Neste sentido, Lima (2010) afirma:

Ao procurar adaptar-se perfeitamente às estruturas sociais, à competitividade económica e à busca da empregabilidade, as políticas públicas de fomento da aprendizagem ao longo da vida operaram uma transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmática (Lima, 2010, p.30).

O que ocorre entre as duas últimas CONFINTEAS parece-nos ser interessante, na medida em que se leva em consideração a tensão entre o interesse individual da ALV e o interesse coletivo da educação de adultos, chegando-se, ao que tudo indica, a um conceito novo e de compromisso entre estas duas dimensões, designadamente, o conceito de educação e aprendizagem dos adultos (ALE) (cf. Quadro de Belém).

O papel da UNESCO continua a destoar no meio da atual conjuntura político-económica, promovida pela OCDE e pela EU, por recomendar que os governantes devam continuar a preconizar a educação e a aprendizagem de adultos, fundamentados em princípios democráticos e humanistas que promovam a sua inclusão e emancipação.

1.3. Paradigmas Político-pedagógicos da Educação de Adultos

1.3.1. A Educação de Adultos à Luz da Educação Permanente

Sempre que tentamos definir um conceito, o mesmo estará sempre condicionado a um tempo, a um espaço, a uma sociedade, a uma cultura e a um contexto político, que

o circunscreve. Não será, portanto, possível alhear-mo-nos dessas circunstâncias, para tentarmos compreender e transmitir o conceito que agora nos propomos analisar. Neste sentido, vemos com Gelpi (2007) que os conceitos em educação não podem ser produzidos e, posteriormente, entendidos sem se considerar as molduras ideológicas (política; social e religiosa) bem como os fatores socioeconómicos que os revestem e, portanto, o conceito de educação permanente não é diferente. Este autor sublinha como referências para a fundação da educação permanente, marcos históricos como a *Paideia* grega, o Renascimento ou o Iluminismo, por exemplo, e refere-se, concretamente, aos finais do século XX, como uma época em que este conceito conheceu novas conceções e práticas, relacionadas, por exemplo, à recente independência de alguns países, que redescobrem sua identidade cultural e educativa, a fenómenos como a industrialização e a pós-industrialização, entre outros (Gelpi, 2007).

Ora, estes fenómenos, acarretaram consequências a todos os níveis, desde logo, económicas e sociais, mas também culturais, educativas e políticas, como se depreende, facilmente.

De facto, já vimos que o conceito de educação permanente, não é novo e existem outros contributos teóricos que o situam nos inícios do séc. XX e que as discussões em torno do mesmo surgem antes das décadas que mais se associam ao seu aparecimento, as de sessenta e de setenta (Barros, 2011b). Todavia, convém ressaltar que existe na década de setenta, uma importante publicação levada a cabo pela UNESCO, que deu um grande contributo para a visibilidade e destaque da educação permanente. Estamos a falar dum trabalho produzido por uma comissão de trabalho presidida por Edgar Faure, que em 1972, elaborou o Relatório *Learning to be – the world of education today and tomorrow*, mais conhecido como Relatório Faure. Este documento é considerado por muitos educadores humanistas como um marco incontornável na utilização do conceito de educação permanente, no campo da educação de adultos (Barros, 2011b).

Os desígnios inseridos neste Relatório pressupõem uma ideia subversiva que rompe com a abordagem obsoleta do entendimento hegemónico de educação, uma vez que, esta se cingia apenas à educação formal. Um dos enfoques deste Relatório é, precisamente, relacionar a problemática da educação (mas de forma integrada e abrangente), de forma a englobar nesta relação, os aspetos de cariz económico, político, cultural, social, etc. e, portanto, também se manifesta, neste documento, a necessidade de reformar e desenvolver a educação, através da educação permanente. A este propósito, consta do Relatório Faure o seguinte:

Onde quer que exista um sistema educativo tradicional, de há muito experimentado, e do qual se pensava que bastava aplicar-lhe de tempos a tempos alguns ligeiros aperfeiçoamentos, algumas adaptações semiautomáticas, este sistema suscita uma avalanche de críticas e de sugestões que chegam frequentemente a pô-lo em causa, no seu conjunto (Faure *et al.*, 1981, p.17).

Neste documento esclarece-se que o ensino formal dedica-se, preferencialmente, às crianças e aos jovens, enquanto a educação pode e deve acontecer em todas as idades e situações da vida de qualquer pessoa. Deste modo, é uma nova ideia de indivíduo que surge, a de que todos os seres humanos são seres inacabados, e que Paulo Freire (1996) continuou a defender e a promover, quando afirma que

Outro saber é necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso – é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto (Freire, 1996, p.59).

É essencial perceber que a centralidade da pessoa (enquanto sujeito da formação, nos processos educativos) atribuída pela educação permanente é fortemente marcada por uma abordagem humanista e sócio-crítica, e sugere uma reorganização dos mesmos, baseada em três princípios: i) o da continuidade; ii) o da diversidade e iii) o da globalidade. Neste sentido, os processos de aprendizagem das pessoas passam a ser equacionados como um *continuum*, desde o nascimento até à morte, sendo tão diversificados quanto as necessidades de formação (seja em situações quotidianas ou em modalidades de formação) e numa perspetiva global que abarque a relação que a pessoa estabelece com os outros e com o mundo (Barros, 2011b; Guimarães, 2011; Canário, 2000).

Há, igualmente, outro grande contributo para que os adultos fossem vistos e entendidos, não apenas como meros trabalhadores, que necessitavam, somente, de saber ler e escrever, mas que também eram pessoas que sabiam e faziam mais, para além daquilo que era a sua profissão. Trata-se do contributo dado pelo Conselho da Europa, organismo que, em 1968, definiu o conceito de Educação Permanente nestes termos,

A noção de Educação Permanente, concebida como um princípio organizador de toda a educação, implica um sistema completo, coerente e integrado que oferece os meios adequados para responder às aspirações de ordem educativa e cultural de cada pessoa e de acordo com as suas possibilidades. Desta forma, permitirá a cada uma, desenvolver a sua personalidade durante toda a sua vida, pelo seu trabalho ou pelas suas atividades de tempo livre (citado em Lucio-Villegas, 2005, p17).

Esta outra forma de pensar a educação começou a fazer com que a mesma fosse encarada como uma ação que abrange uma população diversificada e pode ser realizada em vários tipos de instituições ou contextos. Neste sentido, Apps (1985) assinala algumas prioridades, na intervenção da Educação Permanente. Assim, segundo este autor, devem ser consideradas prioritárias, pessoas que necessitem de educação básica e secundária; pessoas que necessitem de formação profissional ou adultos que procurem adquirir capacidades que lhes permitam realizar-se como pessoas individualmente ou vinculadas à ação social e comunitária. Ainda, de acordo com o mesmo autor, a Educação Permanente pode ser realizada em vários tipos de instituições, desde as tradicionalmente educativas como os próprios lugares de trabalho, espaços comunitários ou através dos grandes meios de comunicação (Apps, 1985). Esta é, de resto, uma das ideias que constam do Relatório Faure (1981) onde se destaca o caráter global e permanente da educação que extravasa dos parâmetros dos métodos ou programas impostos pelas instituições de educação formal. Ou seja, tal como refere Lengrand, a educação permanente “é um modo de vida, ou antes, uma maneira de estar atento ao que se passa no mundo” (Lengrand, 1989, p.7).

De acordo com Lucio-Villegas (2005), a Educação Permanente, é uma educação que liberta e impele para a autonomia, através do diálogo na horizontal e da participação de cada um. Não há a postura de que um ser humano sabe mais do que o outro, e cada pessoa partilha o que sabe e aprendeu (na sua vida) aprendendo, com os outros conhecimentos diferentes. Esta é uma forma de educação que inclui as pessoas, ao invés de lhes barrar o acesso à educação porque não contempla testes, aulas ou matéria a ser lecionada, apenas aquela que eles trazem consigo (Lucio-Villegas, 2005, p.19). Esta é, aliás, uma ideia que Paulo Freire (1987) muito defendeu, e que está expressa de uma forma bastante clara e assertiva, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Em Portugal, podemos dizer que o período mais profícuo da educação permanente foi entre 1974 e 1976, altura em que, por nove meses, a Direção-Geral da Educação Permanente (D.G.E.P.) exerce a sua atividade. Ficou também a dever-se muito ao empenho que, Alberto Melo, enquanto diretor-geral da Educação Permanente e Ana Benavente, sua colaboradora, dedicaram a articular os movimentos de base com a Administração estatal.

Não nos devemos esquecer que este foi um período em que, devido à situação que o país atravessava, houve uma forte conjugação de fatores que permitiu às pessoas reclamar respostas urgentes, denunciar a necessidade de soluções e de expressar a vontade intrínseca de mudar/transformar a sua realidade. Foi um tomar o destino nas mãos que até aí tinha estado nas mãos de um regime fascista e castrador, que culminou numa forte organização popular em iniciativas e atividades espontâneas (Melo e Benavente, 1978). Também, segundo Lima (2008) a educação de adultos estava, intimamente, ligada à prática da educação popular, através do ativismo e da participação numa lógica socioeducativa e numa perspetiva política. As iniciativas organizadas pelas próprias comunidades (da base) demonstravam uma vertente educativa aquando das reivindicações que faziam, dos projetos culturais e sociais que dinamizavam e dos melhoramentos locais que exigiam ao (topo) Estado e à Administração (Lima, 2008, p.37).

Ora, presentes em documentos oficiais como a Constituição da República Portuguesa ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estão consignados direitos inalienáveis aos seres humanos, e a educação é um deles. Assim, no capítulo III, nos artigos 73.º - (Educação, Cultura e Ciência) e 74.º - (Ensino), da Constituição da República Portuguesa (1989), nos pontos 1 de ambos os artigos, há a referência, ao direito à educação e à cultura e ao direito ao ensino com garantia do direito de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Mais, no ponto 3, incumbências do Estado quanto à realização de política de ensino, no art.º 74, podemos ler na alínea c “garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo” (p.37) e, se olharmos para o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (p.5), também podemos ver claramente explícito o direito à educação.

1.3.2. A Educação de Adultos à Luz da Aprendizagem ao Longo da Vida

É visível o papel que a UNESCO e o Conselho da Europa tiveram na promoção de momentos de reflexão e de debate, na criação de orientações políticas que regulem a educação e que avaliem a prática dos discursos e das intenções que subjazem aos mesmos, relativamente à educação permanente e da educação ao longo da vida, porém, a partir da década de 70, começava, ainda que com uma configuração pouco expressiva, a surgir um novo conceito que iria, de alguma forma inverter a educação permanente e a educação de adultos.

Na viragem do séc. XX para o séc. XXI, nos discursos públicos, a designação educação permanente foi substituída por outra expressão que se traduz por “uma visão que acentua a economia, a valorização da gestão de recursos e do capital humano, através da aprendizagem e das competências” (Guimarães, 2011, p.153).

Este (novo) conceito adotado pela UE é o de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Politicamente foi-se, progressivamente, alterando o discurso face à educação de adultos, muito por força do setor económico e financeiro mas também devido a algumas críticas que foram tecidas ao paradigma da educação permanente em resultado da crise da providência social. O Relatório Delors (1996), por exemplo, redefine a educação em quatro pilares: *aprender a viver*, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer e aprender a ser*. No primeiro pilar, *aprender a viver*, considera-se fundamental desenvolver um “espírito novo” (p.19) que permita realizar projetos comuns; no segundo pilar, *aprender a conhecer*, advoga-se que é fundamental aliar uma cultura geral, suficientemente, abrangente, mas que permita dominar, realmente, um número reduzido de assuntos; no terceiro pilar, *aprender a fazer*, é dito que, tão importante quanto aprender uma profissão é adquirir competências mais vastas que dotem o indivíduo de capacidade de resposta para situações imprevistas, e finalmente, *aprender a ser*, é o pilar que subsiste do paradigma da educação permanente, uma vez que se considera que o séc. XXI será muito exigente para todos, não só ao nível da capacidade de autonomia, de discernimento e do reforço da responsabilidade pessoal em prol do coletivo, mas também porque não se pode deixar de “explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador (...)” (Delors *et al*, 1996, p.20).

Neste Relatório, a educação

(...) aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (Delors *et al.*, 1996, p.19).

Alega-se, assim, que devido à complexificação do mundo associada a alguns fenómenos como a globalização (económica, tecnológica, científica, etc.) e a necessidade de conservar os postos de trabalho (o medo do desemprego), por exemplo, é necessário voltar a aprender, adquirir e reciclar conhecimentos, é urgente privilegiar a adaptação a estas transformações das sociedades, através da educação, considerada como um tesouro, na perspectiva da comissão liderada por Jacques Delors.

Ora, este tesouro, (a educação) servirá para combater as consequências do crescimento económico, como as desigualdades, não só entre os países, mas dentro dos próprios países e que, portanto, é importante educar para que haja desenvolvimento humano. Daqui resulta que a ênfase está, claramente, posta tanto na educação, como naqueles que são educados, o que revela mudanças também ao nível do papel do Estado, uma vez que, neste documento sobressai o reconhecimento das dificuldades em satisfazer as necessidades sociais, fruto de uma sociedade em profunda alteração, e dos problemas financeiros que o próprio Estado enfrenta. Neste sentido, o papel do Estado passa a dizer respeito

principalmente, às opções de sociedade que imprimem a sua marca na educação, mas também à regulamentação do conjunto do sistema, assim como à promoção do valor da educação. Não deve, porém, ser exercido como um monopólio estrito. É mais um canalizar de energias, um valorizar de iniciativas e um criar de condições para a emergência de novas sinergias. Corresponde, igualmente, a uma exigência de equidade e de qualidade em matéria de educação. Na lógica da equidade e do respeito pelo direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que

o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais; é sobretudo importante que o Estado possa ter um papel redistributivo, principalmente em favor de grupos minoritários ou desfavorecidos. A garantia da qualidade da educação supõe, por outro lado, que se elaborem normas globais e que se instituem meios de controlo (Delors *et al.*, 1996, pp.175-176).

Podemos ver através do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000)¹ uma clara consolidação e um reforço da estratégia da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), e que é necessário continuar no caminho da aquisição de competências e conhecimentos, que tem de haver uma nova abordagem da educação e da formação, uma vez que, a Aprendizagem ao Longo da Vida é “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (p.3). Neste documento, constam os principais objetivos da Aprendizagem ao Longo da Vida, que são a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade (p.6) e a ALV é tida como uma prioridade política a nível europeu, e que a União Europeia (UE) “deverá dar um exemplo ao mundo” (ao longo da década) (p.6) e denuncia a ambição de “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando, simultaneamente, a coesão social” (*In* Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, p.6).

Segundo Griffin (1999b) citado em Lima (2007), o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida traduz-se

numa espécie de delegação de competências do Estado, numa matéria que é da sua responsabilidade, que é a oferta pública e a criação de políticas educativas mas que, do ponto de vista político e económico, passam a ser orientados pelo paradigma neoliberal, que começou a deitar por terra os avanços que foram feitos anteriormente e que comprometem o futuro da educação e das sociedades (Lima, 2007, p.19).

Isto significa que o acesso, a possibilidade, o direito à educação fica, seriamente, comprometido quando a responsabilidade pela educação é transferida para o indivíduo. O Estado passa a dar importância ao conhecimento e experiência de vida das pessoas e

¹ Elaborado pela Comissão Europeia, com base nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000

passa a privilegiar tudo aquilo que elas próprias possam aprender, optando apenas por ensinar com o firme propósito de os dotar de “competências”, maioritariamente, instrumentais e individuais (ainda que com o apelo para o coletivo). No máximo, assume-se que o adulto tem de ser treinado ou formado (na nossa opinião, leia-se “domesticado”) para trabalhar e ser produtivo numa sociedade de consumo exacerbado pelas grandes economias mundiais. O direito de, pela educação de adultos saber dar expressão aos seus direitos perde significado num mundo onde, cada vez mais, se encontram deveres. Este tipo de práticas leva, a que as pessoas passem rapidamente a ser autómatos, a ter comportamentos de inércia que, aliados ao cansaço e à necessidade (elementos, só por si, muito perigosos) mas que quando se combinam na vida de uma única pessoa, podem destituí-la de autoestima, de valorização pessoal, de autorrealização e de reconhecimento social, tão importantes para a sobrevivência coletiva como o alimento.

1.3.3. Principais tensões paradigmáticas do setor

Ao analisarmos os diferentes documentos que contêm os discursos presentes nas diferentes agendas políticas para o setor da educação de adultos, bem como os diversos autores por nós consultados e convocados, percebem-se tensões paradigmáticas que derivam de duas correntes distintas de referência ideológica.

Por um lado, vê-se de forma clara, uma vertente baseada em princípios e em valores humanistas, críticos e emancipatórios, que apostam na qualidade e integralidade da educação, muito defendidos e difundidos, aliás, pela UNESCO, entre outras organizações internacionais. E por outro lado, uma vertente, marcadamente, económica controlada por organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou o Banco Central Europeu (BCE), entre outros, que, manifestamente, criam fossos entre os países, aumentando as desigualdades e a dependência de uns (países mais pobres) sobre os outros (países mais ricos). Os Estados que detêm o monopólio económico, através da concentração e da acumulação de capital, procuram a manutenção desse mesmo monopólio, concebendo políticas económicas que garantam a sobrevivência duma supremacia mercantil e que os destitua de responsabilidades sociais. Nesta lógica de mercado, a forma de controlo social e de dominação reflete-se na vida das pessoas, dos

trabalhadores que, cada vez mais, são cilindrados pelo rolo compressor da competitividade e que os faz perder, não só direitos sociais, como também veem reduzido o seu poder de compra, fruto do aumento substancial do custo de vida, através de impostos e todo o tipo de taxaço e tributação que o Estado pode impor.

O princípio da emancipação ou da autonomização desenvolve-se, de forma concomitante, a nível individual e a nível coletivo. Individualmente, este processo, realiza-se através da conscientização das potencialidades, das necessidades e das limitações de cada um e é através da experimentação, do questionamento e da reflexão que cada pessoa pode, de forma livre, optar pelo caminho a seguir. Este é, em nosso entender, um processo que se desenvolve através da educação, de forma participada e ativa de todos os intervenientes, educadores e educandos, uma vez que, encaramos a educação como uma relação dialógica e dialética, onde todos são convidados a colaborar e a partilhar, de forma crítica.

É este desenvolvimento individual, através de processos educativos integrados e integradores que poderá permitir ou inibir uma participação e/ou processo emancipatório a nível coletivo.

Contudo, a trajetória da educação tem sido alterada e, a corrente que, cada vez mais, se afirma, neste setor, é uma corrente de caráter economicista, quantitativa e seguidora de uma lógica da gestão dos recursos humanos.

Vivemos hoje numa era capitalista, num Estado, assumidamente, neoliberal, cuja agenda e discursos políticos fazem, duma forma transversal, danos e perdas, em todos os setores da sociedade, quer seja ao nível da saúde, do bem-estar social ou da educação, por exemplo. Assim, não é de estranhar que os interesses de uns (dos grandes grupos económicos mundiais e da classe política) sejam antagónicos aos dos outros (sociedade civil e organizações não governamentais, por exemplo). Daqui resulta que, no que à educação diz respeito, mais concretamente à educação de adultos, surjam tensões paradigmáticas, opostas à manutenção e ao desenvolvimento de conceções humanistas da mesma, sendo a passagem do paradigma da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, o mais recente e elucidativo.

Outra tensão paradigmática que consideramos ser perigosa para o setor é a que existe entre a via formal e não formal da educação. Na nossa opinião, o facto de se continuar a apostar na educação de adultos, numa lógica de programa e de forma, altamente, institucionalizada (como é o caso dos CNO, por exemplo), cria conflitos paradigmáticos, na medida em que, as ações a desenvolver nestas instituições são,

extremamente, controladas e são implementadas de forma rígida, o que se opõe à lógica flexível e pouco estruturada que a educação não formal deve ter.

Na nossa ótica, esta tensão é fruto não só de políticas educativas que têm conferido intermitências sucessivas à educação no geral, e à educação de adultos, no particular a, e que se têm revelado desestabilizadoras de um equilíbrio prático e teórico-conceptual, para a educação formal e para a educação não formal de adultos.

Somos defensoras do regresso às bases e aos fundamentos, no campo da educação de adultos, através, por exemplo, do retorno à educação popular, que apesar de votada ao abandono, por muitos, ainda subsiste, sendo expressa, por exemplo, em movimentos sociais, como foi o caso de *Occupy Wall Street*, de *Os Indignados* ou do *Teatro do Oprimido* que demonstram, claramente, a força, o *empowerment*, o engajamento e o compromisso com a ideia de que, todos os cidadãos são seres políticos, com consciência crítica e capacidade de intervenção.

Portanto, nesta tensão paradigmática tomamos, claramente, um partido: contra a educação de adultos opressora, da lógica neoliberal, e a favor da lógica da educação de adultos libertadora, da lógica popular.

2. O Reconhecimento de Adquiridos Experienciais como modalidade da Educação de Adultos

2.1. Bases conceptuais do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: O conceito de Experiência e de Competência.

No âmbito da nossa dissertação, torna-se indispensável explicar dois dos conceitos-chave que, recorrentemente, utilizamos, e que estão fortemente ligados à modalidade de Reconhecimento dos Adquiridos (*reconnaissance des acquis* ou *recognition of prior learning*). Conceitos como *experiência* e *competência* começaram a adquirir, uma visibilidade que, anteriormente não tinham, ganhando destaque e relevância teórica da qual resultam imensas definições de vários autores, oriundos do campo das Ciências da Educação (Cavaco, 2002; Pires, 2005; Barros, 2011b). O conceito de experiência surge estreitamente ligado com a aprendizagem experiencial e pode ser analisado de vários pontos de vista, mas da perspectiva das Ciências da Educação considera-se que a experiência é um recurso basilar do processo de

aprendizagem dos adultos. Um dos grandes promotores da aprendizagem experiencial na educação foi Dewey que, defendeu a relevância da experiência prática como método educativo. Assim, para Dewey “a aprendizagem é um processo dialético, que integra a experiência e a teoria, a observação e a ação. A experiência dá à teoria a sua vitalidade e energia, a teoria fornece uma direção à experiência” (citado em Cavaco, 2002, p.26).

Mas recordemos, por isso, através de Barros (2011a) a origem etimológica do termo, na tentativa de aprofundarmos o seu alcance enquanto conceito. Experiência, deriva do latim, *experientia*, que provém do verbo *experiri*, que significa fazer ensaio. Este termo tem também associado à sua etimologia, uma proveniência grega que significa prova. Estamos, pois, em presença de duas linhas de orientação que nos posicionam, por um lado, no sentido do ensaio, que nos remete para ações futuras e, por outro lado, no sentido de prova, isto é, em direção a ações passadas, já experienciadas. De facto, para Barros (2011a), a forma de entendimento amplamente difundida do termo experiência é a que está relacionada com o sentido de prova, e que orienta para ações passadas, ou seja, o que cada um é capaz de perceber através do que já foi vivido (p.56).

Barros (2011a) destaca ainda o contributo teórico-conceitual de Vermersch (1989) através do qual se identificam três momentos distintos em qualquer experiência. Um primeiro momento, conota a experiência com experimentação, dado que é um momento que antecipa e prepara para a experiência, propriamente dita. Num segundo momento, a experiência é experienciada, isto é, quando a experiência ocorre, exatamente. E, finalmente, há um terceiro momento, que sendo pós-experiência, permite refletir acerca da mesma. Parece-nos que, no caso do Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais, este terceiro momento, reveste-se de particular importância, à luz do desenvolvimento do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC, uma vez que, é fundamental que os adultos reflitam acerca das aprendizagens e conhecimentos que adquiriram, nos mais variados contextos e ao longo de toda a sua vida.

Roelens (1989), por seu lado, também diferencia duas compreensões do termo experiência: uma que forma a experiência como algo que resulta da acareação entre a pessoa e uma situação inusitada, o que pode significar a reformulação das representações já existentes; e outra que compreende o conjunto das representações já adquiridas e que são invocadas, diariamente, sempre que necessário, o que, dito de outro

modo, poderia ser algo como: experiência é o que tendo já sido vivido, permite atribuir novas significações a diferentes interações quotidianas.

Para Patrick Mayen a experiência “é uma palavra corrente, uma coisa familiar, todos pensam saber no que consiste” (citado em Cavaco, 2009, p.636). Não obstante, e sabendo que os conceitos são construções mentais e sociais que não são estáticas, que são (de)limitadas pelos condicionalismos espaço-temporais, podemos dizer que o termo *experiência* é bastante complexo. Segundo Cavaco (2009), “a experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p.637).

De todas as concepções de experiência a que tivemos acesso, podemos concordar com Cavaco (2002) quando diz que, por ser um conceito multidimensional, não é fácil reuni-las num único conceito, contudo, a autora destaca uma concepção que é, na sua ótica, esclarecedora:

a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação diária com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza (Jobert, 1991, p.75).

Muito para além das competências escolares, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, tem permitido a um grande número de pessoas, desde 2001, comprovar/validar e certificar os conhecimentos e competências adquiridos e as aprendizagens experienciais efetuadas em contextos, não só formais, como informais e não formais, como veremos no capítulo terceiro. Não obstante, este sistema multidimensional não despreza os diversos âmbitos de aprendizagem, face à escola e faculta uma certificação de equivalência escolar. Neste sentido, importa aclarar um conceito que é, a par do conceito da experiência, comumente utilizado, de forma bastante frequente, nos âmbitos educativo e profissional e que é o conceito de competência.

Importa-nos, pois, clarificá-lo, à luz da sua alusão, no reconhecimento de adquiridos experienciais, por ser referido de forma tão regular. Para muitos autores, se descuidarmos a complexidade deste conceito, corre-se o risco de ocultar sentidos e

significados. É, precisamente, pelo facto de ser utilizado recorrentemente, que é legítimo que nos questionemos sobre o que é ser competente ou o que é a competência.

Segundo Alcoforado (2008), quando se diz que alguém é competente, na língua portuguesa, significa que o seu desempenho, inserido no conjunto de atividades práticas que leva a cabo (principalmente o desempenho profissional) é elogiado de forma positiva, dado que, o termo competência, tem sido associado à ideia de saber-fazer, que é socialmente reconhecido e apreciado de forma positiva.

Começamos, pois, por ver com Barros (2011a) que este conceito, originário, historicamente, da área jurídica, ressurgiu nos anos oitenta na área da economia, através da qual se expande mas com um novo sentido. Rapidamente, este conceito, ganhou proximidade a nível mundial, intersectando disciplinas e áreas, numa forma transversal, não só no campo jurídico, como também na linguística, através de Chomsky e no mundo do trabalho, por exemplo, através de vários especialistas americanos ligados ao aconselhamento e à orientação para o trabalho, nas décadas de 60 e 70, do século passado (Medeiros, 2006; Alcoforado, 2008). Houve, portanto, a necessidade de refletir acerca do recurso a este conceito, tanto no continente americano como também na Europa, tendo diversos autores se debruçado sobre este termo que não reúne consensos e tem tendência a ser interpretado de forma errónea, muitas vezes, talvez devido, precisamente, às apropriações que as diversas áreas disciplinares têm feito deste conceito. Uma vez disseminado, este termo, foi apropriado, pelo campo da formação, quer profissional, quer educacional e outros conceitos lhe foram associados, confundindo o seu sentido ou significado, como nos revela Medeiros (2006) ao aludir a termos como conhecimento, saber, saber-fazer, habilidade, qualificação ou capacidade. Stroobants (citado em Medeiros, 2006) reporta-se mesmo a estes termos como “falsos sinónimos” (p.96), isto porque existe entre eles uma relação nocional que os dota de significação fronteiriça, entre si, mas a qual não é geradora de consenso, pelos mais variados autores que, desde há muito tempo, se têm dedicado a esta problemática.

Sendo aparentemente simples, é um conceito altamente complexo, assume diferentes significados e tem vindo a ser utilizado em diversos domínios disciplinares como é o caso da Linguística (Noam Chomsky) o caso da Psicologia, da Ergonomia, das Ciências da Educação, da Sociologia do Trabalho e da Gestão dos Recursos Humanos o que resulta, naturalmente, em novas perspetivas e formas de abordar este conceito (Pires, 2005; Barros, 2011b).

Apesar da relevância em relacionar as afinidades conceptuais e/ou os dissensos existentes entre os termos acima referidos, para nós, revela-se mais esclarecedor e pertinente, focarmo-nos em dois dos autores (não nos cingiremos apenas a estes, mas incidiremos, particularmente, sobre estes), que através dos seus constructos teóricos nos dão análises e explicações que clarificam, na nossa ótica, este conceito. Um dos autores que mais se empenhou em plasmar um extenso conjunto de sentidos sobre o conceito de competência foi Guy Le Boterf (1994). O autor defende que este conceito ainda não pode ser considerado um conceito operatório porque se trata de um conceito em “vias de construção”, a dificuldade em defini-lo aumenta, por isso, com a necessidade da sua aplicação e, para Le Boterf (1994), trata-se, portanto, de um *attracteur étrange*. O autor, baseado em cinco aspetos distintos, conceptualiza uma abordagem sistémica deste conceito. Deste modo, sustenta que a competência realiza-se na ação o que a coloca na ordem do “saber-mobilizar”, isto é, para mobilizar um conjunto de recursos não basta aplicá-los, já que a mobilização desses recursos envolve a construção da sua aplicação. A competência desenvolve-se através do seu exercício prático. Le Boterf (1994) vê a competência como um ato de expressão, que para ser entendido tem que fazer referência a quem o emite e o contexto no qual se situa. Para clarificar o seu ponto de vista, o autor recorre a uma comparação: uma frase pode ser dita de formas diferentes e pode ser interpretada de diferentes formas, o que faz com que seja importante que se conheça, por exemplo, a identidade e intenções do colocutor, bem como o local e o momento em que profere a frase. Para além destes dois aspetos, o autor coloca a competência em situação, isto é, executa-se num determinado contexto, portanto não pode ser vista apenas por esse prisma, há que contemplar também as condições em que a competência é exercida. Um quarto aspeto é a competência como saber-integrar, isto significa a capacidade de integrar um conjunto diversificado de saberes concretizando-se na realização de atividades. O carácter integrativo da competência faz com que a mesma não seja redutível ao mero desempenho, inclui, também as capacidades de aprendizagem e de adaptação, o que implica uma reconstrução cognitiva e que possibilita a transferência para novas situações. No entanto, não são as competências que são transferíveis, a sua transferência envolve a integração e a reconstrução das competências. Finalmente, um quinto aspeto é apontado por Le Boterf (1994) que é a responsabilidade. Como o próprio autor diz “a atribuição das competências define um território de responsabilidade e de poder de intervenção. Existe aqui uma dimensão social; inegável.

E mesmo política: que é do domínio da partilha de competências” (Le Boterf, 1994, p.28).

De acordo com Pires (2005)

é relevante a adoção de uma visão sistêmica sobre as competências (dinâmica, integrativa e globalizante), que, do nosso ponto de vista, pode permitir ultrapassar alguns dos impasses das abordagens tradicionais (analíticas e tayloristas), e que tem em conta a articulação entre a dimensão individual e coletiva inerente às competências (P.314).

Também Perrenoud (1999), se dedicou a organizar um vasto conjunto de sentidos, provenientes de outras disciplinas, no sentido de tentar compreender a sua complexidade. O autor que defende que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia as mais variadas situações e que estão ligadas não só a contextos profissionais, como aos contextos culturais e condições sociais. Perrenoud (1999) adverte para a existência de três inclinações relevantes que podem levar a interpretações erróneas de competência. Assim, uma primeira inclinação concebe a competência como sendo inata no indivíduo, podendo o mesmo improvisar resoluções de situações, no entanto, não se tem em conta o papel que a sociedade, a cultura e a educação têm no indivíduo e que os modifica, potencializando ou dificultando as suas capacidades inatas. Uma segunda inclinação identificada por Perrenoud (1994) é que, usualmente, competência é confundida com desempenho, no entanto, o autor salienta que o desempenho é gerado pela competência mas também por um saber-fazer, e não o contrário. Por último, nesta terceira inclinação, a interpretação dada à competência é errada quando se aproxima competência de conduta. Na aceção deste autor, é enganador olhar para manifestação de condutas como se de competências se tratasse.

Desde os anos oitenta, que o conceito de competência tem sido alvo de uma ampla criação de entendimentos. A maioria apresenta, segundo Barros (2011a) duas características principais: a primeira é a utilização de pelo menos uma das três inclinações identificadas por Perrenoud (1999) recorrendo-se, erroneamente, a termos fronteiriços à competência; a segunda característica é a existência de uma tendência para reduzir ou limitar o conceito de competência ao contexto profissional (Barros,

2011a). Foi, fundamentalmente, devido a estes dois aspetos que elegemos os autores em quem nos fundamentámos.

2.2. Enquadramento histórico internacional da criação do Sistema de Certificação de Adquiridos Experienciais

Para nos situarmos, historicamente, no advento de dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens efetuadas ou adquiridas em contextos não formais e informais, sustentamo-nos, maioritariamente, em Pires (2005), pelo seu contributo de análise comparada nesta problemática do reconhecimento dos adquiridos experienciais. Esta é, aliás, segundo a autora, uma problemática, relativamente, recente, uma vez que os países precursores das práticas de reconhecimento e de validação foram os E.U.A., em finais dos anos quarenta (num período pós-guerra). O retorno das tropas à vida civil deu início a este movimento ao pressionar o governo, as empresas e as instituições educativas, no sentido de lhes serem reconhecidas, as aprendizagens ocorridas no decurso da formação especializada (escolar e profissional) durante a vida militar e pela necessidade de regressarem ao mercado de trabalho (Pires, 2005; Canário, 2006). Resultante da pressão exercida pelos militares, deu-se início a estudos e experimentações com o objetivo de promover ações que possibilitassem o reconhecimento formal das aprendizagens adquiridas fora do sistema formal de ensino. Posteriormente, este movimento alargou-se à restante população adulta, que reivindicava também o reconhecimento das suas aprendizagens, adquiridas pela experiência, fundamentalmente motivada pelo regresso aos estudos, à formação ou ao mercado de trabalho (Pires, 2005). Nascia, assim, desta forma, o movimento *Accreditation of Prior Learning* (APL) que conheceu um grande impulso a partir do final dos anos 60. Este modelo, APL, viria a ser adotado a partir dos anos setenta, pelo Canadá, sendo que, principalmente, na última década do século XX, as práticas de reconhecimento e validação se alargaram a outros países, de cultura anglo-saxónica como o Reino Unido, a Irlanda, a Austrália, a África do Sul e a Nova Zelândia mas também a França, a Bélgica, a Espanha, e alguns países do Norte da Europa, como a Finlândia e a Noruega (Pires, 2005).

As práticas de reconhecimento e validação têm vindo a ter cada vez mais evidência, no que aos sistemas educativos concerne, principalmente, nos últimos vinte

anos, e esta visibilidade deixa aberta a possibilidade para reconsiderar o enquadramento dos mesmos, nomeadamente, no que diz respeito à educação/formação de adultos. Neste sentido e de acordo com Canário (2000) o reconhecimento de adquiridos experienciais aparece “como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (p.64).

Como forma de compreendermos melhor a especificidade do modelo português de RVCC, gostaríamos de abordar dois casos diferentes, de forma bastante breve mas que nos permitam, ainda assim, ter uma ideia melhor do surgimento e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais fora de Portugal. A escolha recaiu sobre o Canadá, em primeiro lugar por ter sido um dos primeiros países aonde estas práticas se iniciaram e em segundo lugar por ser um país do continente Americano; veremos também o caso de França, precisamente, por ser o país europeu com maior história nesta matéria. Dedicar-nos-emos ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no nosso país, no ponto seguinte.

Desta forma, com base em Pires (2005) podemos ver que no Canadá (na província do Québec) as práticas de *reconnaissance des acquis*, tiveram início na década de 70, sob a alçada dos Ministérios da Educação, ao nível do ensino secundário – geral e profissional, do ensino colegial e do ensino superior e do Ministério da Mão de Obra, encarregado pela formação contínua dos adultos.

O objetivo destes dispositivos é, reconhecer formalmente as aprendizagens que os adultos adquiriram em vários contextos (não formal e informal), e indicar aos adultos, cursos de educação/formação, sem deter um diploma prévio, a isenção ou dispensa de partes constituintes dos mesmos e a atribuição de créditos às aprendizagens que tenham sido adquiridas noutros contextos. São, ainda, atribuídas equivalências às formações que tenham sido efetuadas fora do Québec. As principais metodologias utilizadas neste dispositivo são o Portefólio de Competências, as entrevistas, os testes e os exames.

Por seu turno, as práticas de reconhecimento e de validação de aprendizagens experienciais, começaram a ser implementadas em França, principalmente, a partir do início dos anos 80, tendo a colaboração desenvolvida com o Québec, ao nível da investigação educativa, sido um fator bastante estimulante para a sua implementação.

Os dispositivos franceses acolhem abordagens complementares para o reconhecimento, validação das competências, como seja: Balanço de Competências

(B.C.), *Validation des Aquis Professionnels*, *Validation des Aquis de l'Expérience* (VAP/VAE) e outros dispositivos criados com o contributo da Associação para a Formação Profissional dos Adultos (AFPA), no âmbito da formação profissional. De ressaltar que o Balanço de Competências, sendo ele próprio um dispositivo, é, em França, um direito previsto na Lei (1991) e é composto por um conjunto de regras e de procedimentos definidos. O objetivo do Balanço de Competências é ajudar os adultos a elaborar um balanço sobre as suas aprendizagens e expectativas, independentemente da sua conjuntura e trajetória, no sentido de desenharem um projeto profissional e pessoal. Existe em França, um conjunto alargado de centros que prestam este serviço e que contam com consultores (profissionais qualificados) para apoiar os adultos. Este dispositivo permite o reconhecimento das competências adquiridas em vários contextos e várias situações, para o próprio adulto mas também para os outros (reconhecimento social), o que poderá significar a possibilidade de validar essas competências. O dispositivo VAP (*Validation des Aquis Professionnels*), adotado em 1994, foi pouco depois alterado com a introdução do VAE (*Validation des Aquis de l'Expérience*). Está legalmente instituído, portanto, é considerado um direito dos adultos aceder ao mesmo. É tutelado por três ministérios (da Educação, da Agricultura e do Ensino Superior) e funciona em estreita articulação com empresas, ramos profissionais e organizações profissionais e, são conduzidos por grupos de trabalho com agentes provenientes da formação e das empresas, em todas as fases do dispositivo (experimentação, implementação e acompanhamento). Ainda sobre o Balanço de Competências, Pires (2005) adverte que “não é uma validação da experiência/aprendizagem mas pode realmente conduzir ao seu reconhecimento e/ou validação” (p.460). Para finalizar, existem pelo menos três diferenças, que a autora destaca, entre o B.C. e o VAP, a saber: a) os objetivos são diferentes: a validação da experiência profissional tem um público mais restrito, no caso do balanço de competências, cobre um público mais vasto; b) as estratégias são diferentes, a validação assenta numa avaliação demarcada através de referenciais precisos, o balanço sustenta-se num processo reflexivo, centrado na pessoa, com vista a uma mudança, através da consciencialização e apropriação do potencial com vista a uma eventual negociação, resta dizer que o balanço é desenvolvido de acordo com as especificidades de cada pessoa; c) os produtos/resultados são diferentes: a validação a unidades de valor, a dispensas; o balanço resulta num documento, num resumo, cujo conteúdo depende da riqueza do processo efetuado, valorizando o projeto de cada um (Pires, 2005, p.460).

Estamos, pois, em presença de dois dispositivos de reconhecimento e de validação das aprendizagens adquiridas em vários contextos, que tem algumas semelhanças com o modelo implementado no nosso país, como a seguir veremos.

2.3. O caso português: A criação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - SNRVCC

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências² (SNRVCC), foi implementado em Portugal no ano 2001 e, num espaço de dez anos, já esteve sob três tutelas diferentes, como veremos, e já sofreu várias alterações que são, obviamente, fruto das diversas mudanças ao nível político, normativo e que estão de acordo com a agenda política internacional da qual Portugal não pode excluir-se.

A finalidade do SNRVCC é atribuir certificação escolar aos adultos que detenham competências adquiridas através da educação formal, não formal e informal (não só a experiência profissional mas também a experiência de vida). Apesar de este Sistema incluir a certificação escolar e a certificação profissional (uma vez que foi alargado ao domínio profissional, em colaboração com o IEFPP), concentraremos a nossa atenção no domínio escolar, porque o âmbito da nossa investigação decorreu num CNO que dedica a sua atividade à certificação escolar.

Através de Pires (2005) foi-nos possível ter uma ideia bastante clara da origem do caso português do SNRVCC. Este sistema, concebido, implementado e acompanhado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - ANEFA, assenta em quatro eixos estruturantes, a saber: a criação de uma Rede Nacional de Centros de RVCC (CRVCC); um Referencial de Competências-chave; uma metodologia de Balanço de Competências e/ou de Histórias de Vida; e a articulação com os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

O objetivo do SNRVCC é a certificação das competências dos adultos, com base num Referencial de Competências-chave, em níveis de certificação, numa primeira fase, equivalentes ao 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade (1º ciclo – B1, 2º ciclo – B2 e 3º ciclo –

² Criado através do Despacho Conjunto nº 262/2001

B3), que se expandiria, mais tarde, ao décimo segundo ano. Para além da certificação, ou melhor, através dela, era também ambição deste Sistema, segundo Pires (2005, p.516) “procurar diminuir assimetrias regionais e favorecer a igualdade de oportunidades”, porque sendo um sistema de âmbito nacional, iria cobrir o território, segundo a sua densidade demográfica e dispersão geográfica. Havia, ainda, o intuito de otimizar as estruturas existentes a nível nacional, fazendo uma aposta na mobilização e participação dos atores sociais locais, desde associações locais, empresas, escolas e centros de formação profissional, etc. Estavam, pois, lançadas as bases para a criação duma rede nacional de Centros de RVCC, cuja missão era o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, e que começou com seis “centros em observação” (ANEFA, 2002) em 2000, no ano seguinte, foram implementados mais vinte e dois centros. Tendo sido, desde então, intenção da tutela aumentar a rede, até 2006, a um ritmo de catorze CRVCC, por ano, Pires (2005).

A justificação para a criação do SNRVCC, teve que ver, conforme se pode ver no Despacho Conjunto 262/2001³, com

A integração de Portugal na União Europeia e os desafios que, constantemente, se colocam ao país, resultantes da ação das novas tecnologias de informação e comunicação e da globalização dos mercados, exige a adoção de medidas estratégicas que potenciem o desenvolvimento e a integração de jovens e adultos e atenuem as vulnerabilidades estruturais do país (ANEFA, 2002, p.53).

É, pois, neste ambiente de profunda e acelerada transformação que o país se vê, na contingência de, também ele, acelerar e acertar o passo com uma Europa que se está a redefinir, através de um processo de construção que envolve aspetos de natureza política, social, económica, financeira e educativa. Para além desta significativa transformação que ocorria, havia dados importantes a que tomar particular atenção. Portugal detinha uma elevada percentagem de adultos ativos que não possuíam o 9º ano de escolaridade, cerca de 64,2% e a OCDE estimava que a população ativa portuguesa, com formação igual ou superior a nove anos de escolaridade, não atingiria os 40%, em 2015 (ANEFA, 2002, p.7).

³ ANEFA, 2002

Assim, tendo como destinatários uma população pouco escolarizada e qualificada, o SNRVCC pretendia dar prioridade a

jovens e adultos, maiores de 18 anos, com baixos níveis de qualificação profissional e que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, podendo, até 2006, abranger pessoas que não possuam a escolaridade de 12 anos, nomeadamente: i) ativos, empregados e desempregados; ii) ativos desempregados de longa duração; iii) mulheres sem atividade profissional⁴.

Podemos, ver com Pires (2005) os princípios-base que orientam este sistema. Assim, duma forma geral, os princípios fundamentais que suportam as práticas neste campo, podem ser explanadas desta forma:

- a) Os adultos aprendem e desenvolvem-se em vários contextos e ao longo de um percurso de vida, de forma sistemática ou não;
- b) As aprendizagens efetuadas são mais valorizadas do que os contextos, lugares, as circunstâncias, e os tempos em que ocorreram;
- c) As aprendizagens não formais e informais são tão válidas como as formais, e devem ser explicitadas e reconhecidas, tanto ao nível pessoal como social e institucional;
- d) Frequentemente as pessoas não têm consciência das suas aprendizagens, sendo necessário um trabalho de explicitação suportado por procedimentos e técnicas diversificados, com vista à identificação de saberes e à apreensão das potencialidades adquiridas e pouco (ou não) exploradas; a função de suporte e acompanhamento ao processo é imprescindível;
- e) As aprendizagens anteriores, independentemente dos contextos onde se adquirem, devem ser consideradas como a base e em articulação com as aprendizagens futuras – ninguém deve ter que (re)aprender o que já sabe; o processo de construção dos saberes é da ordem da recomposição, e não da acumulação ou da adição;
- f) O reconhecimento e a validação das aprendizagens anteriores constituem-se como um direito das pessoas; devem partir da sua iniciativa e motivação pessoal;

⁴ Artigo 4º, Ponto 2 do Despacho Conjunto nº 262/2001 de 22 de março.

- g) A centralidade da pessoa nas estratégias de reconhecimento e de validação; as estratégias são personalizadas, a pessoa deve ser considerada como “o ator/autor” e não como o “objeto do processo” (pp.557-558).

Estamos de acordo com todos estes princípios e defendemo-los, até porque são decorrentes duma orientação humanista, fundamentados nos princípios da igualdade (de oportunidades) e de justiça (social), no entanto, temos, progressivamente, vindo a assistir, como se pretende demonstrar nesta dissertação, a um desvirtuamento deste dispositivo, bem como a uma subversão da sua filosofia de base, o que inverte, totalmente, a lógica de considerar o adulto como autor e ator do seu processo, uma vez que, a sua evolução tem sido no sentido oposto, o adulto é visto como objeto do processo, ou seja, predomina, exclusivamente, a lógica do desenvolvimento das competências e da gestão dos recursos humanos.

De acordo com Nóvoa (2007) há, no discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), uma clara proximidade inequívoca à formação profissional e de carácter mais individualista, que colide com a corrente humanista.

O RVCC possibilitou já, até ao momento, a uma grande percentagem da população portuguesa elevar os seus níveis escolares, que eram francamente baixos. Não obstante este facto, segundo Nóvoa (2007)

o reconhecimento de adquiridos só faz sentido no âmbito de uma lógica de formação. Não se trata de reconhecer a experiência para combater a subcertificação ou para passar um diploma, mas sim para compreender de que modo ela se pode constituir em suporte da formação (Nóvoa, 2007, ¶7).

Ao longo deste ponto, temos estado a discorrer sobre o reconhecimento de adquiridos experienciais como modalidade de educação, quer no contexto internacional como no contexto nacional. Neste sentido, considerámos fundamental apresentar, aquele que foi um dos fatores propulsor para o surgimento de dispositivos como o RVCC e os Cursos EFA, como a seguir veremos.

2.3.1. O Grupo de Missão e a agenda política para o setor

Logo a seguir à V CONFINTEA, em que Portugal esteve representado por uma delegação oficial, chefiada pela Secretária de Estado da Educação da altura, Ana Benavente, foi formado um Grupo de Trabalho, com o objetivo de elaborar um documento estratégico para o desenvolvimento da Educação de Adultos. Foi a partir, de setembro de 1997, que se constituiu o Grupo de Missão⁵, imprescindível para o real desenvolvimento da Educação de Adultos, em Portugal. O Grupo de Missão para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), vinha desenvolvendo trabalho com o Ministério para o Emprego e Qualificação e deu-lhe seguimento com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, elaborando propostas e recomendações que pretendia que chegassem ao Ministério da Educação, sendo este o seu único destinatário, já que era convicção dos membros constituintes do Grupo de Trabalho (G.T.), que era a este Ministério que deveria caber “o protagonismo e a responsabilidade no arranque da dinâmica de mudança que urge imprimir a este setor” (Portugal, 1998, p.14).

Os dois grandes objetivos traçados pelo GMEFA eram a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA) e a criação de bases sólidas para uma nova oferta educativa/formativa, que fosse mais acessível, mais flexível e mais adequada aos diferentes públicos e contextos donde resultou o relatório *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*.

É neste contexto que, se iniciou a construção do “terceiro sector” para a Educação e Formação de Adultos (EFA), que, ainda que pudesse ser independente, seria complementar ao sistema escolar através de cursos noturnos e de ações de formação profissional (o Sistema EFA). Pretendia-se que estas ações fossem, tão *desescolarizadas* quanto possível, mas que possibilitassem uma certificação oficial.

Neste cenário, estavam lançadas as bases para a implementação de um novo programa que viria, quanto a nós, a iniciar/accentuar a mudança paradigmática no setor, posto que se, inicialmente, o Grupo de Missão tinha o desenvolvimento da educação de adultos em mente, rapidamente surge no horizonte, uma nova reconfiguração conceptual, passando a designar-se agora o setor por Educação e Formação de Adultos que é

⁵ Criado através do Despacho nº 10534/97 de 16 de outubro

o conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade (Grupo de Missão, 1999, p.11).

Na sequência deste trabalho surgirá, um ano mais tarde, o *Programa “S@ber+”*: *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos*, que fundamenta os seus princípios orientadores, numa filosofia de cariz humanista que, nas palavras da então Secretária de Estado para a Educação e Inovação Ana Benavente, segundo a qual, as novas ofertas teriam de articular a educação e a formação porque

(...) os adultos têm de procurar, por um lado, a escola para a educação e, pelo outro, a empresa ou o Instituto de Emprego para a formação. Tem de haver respostas integradas, e as entidades têm de se articular: aquilo que significa avanço profissional tem de ser também avanço em termos de educação, de formação geral da pessoa (Grupo de Missão, 1999, p.11).

Ora, isto parece-nos, simultaneamente, uma medida que visava colmatar as lacunas existentes no setor educativo, sendo por isso benéficas, contudo, também nos parece que a tónica já não é colocada na educação de adultos mas na formação (alavanca do modelo de competitividade que se estava a instalar). Até porque, uma das justificações deste programa é precisamente a transformação social e a superação da vulnerabilidade dos cidadãos menos qualificados. De facto, Guimarães (2010) refere que a modernização da economia; o necessário aumento da competitividade e a introdução de novas tecnologias implicavam mais qualificações para os trabalhadores e, juntamente com novos e complexos conhecimentos e competências, bem como uma maior capacidade de adaptação.

Foi devido a estes fatores que surgem, ao abrigo deste programa, dispositivos como o RVCC e os Cursos EFA, considerados no contexto nacional como ofertas inovadoras, com novos modelos e novas metodologias, baseados em orientações e referenciais educativos e pedagógicos, impostos por serviços estatais, articulando-se

num quadro de competências-chave conteúdos de natureza escolar com outros conteúdos profissionais.

2.3.2. A Evolução da tutela do setor em Portugal

Considerámos necessário olhar para a evolução tutelar da educação de adultos e do SNRVCC, uma vez que, ao fazê-lo, ficámos com uma ideia da forma como o setor tem sido encarado, (promovido, ou não, e desenvolvido, ou não,) ao nível das políticas públicas. Ao analisarmos a lógica operativa das várias tutelas, percebemos o sentido do desenvolvimento do setor. cremos, também que tal revela a importância que a educação de adultos tem tido na agenda política nacional, e que se reflete através do tipo de organismo que a tutela. Começamos, portanto, com aquele que foi o primeiro organismo responsável pelo setor em Portugal.

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA:

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - ANEFA⁶ teve um período de vigência entre 1999 e 2002. Foi criada como um Instituto Público, com autonomia administrativa, técnica e científica, ao abrigo do Decreto-Lei nº 387/99⁷, publicado a 28 de Setembro de 1999, e que envolveu um longo período de trabalho prévio e muitas negociações entre os Ministérios que a tutelaram, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

As atribuições da ANEFA foram, entre outras, a construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, com vista à sua certificação escolar e profissional; a realização de estudos e promoção da investigação em domínios da educação e formação dos adultos, apoiar a formação especializada dos formadores e de outros agentes da ação socioeducativa e motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas quanto às possibilidades e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Podemos considerar que, sem a existência do Grupo de Missão cujo trabalho se traduziu, posteriormente, na criação da ANEFA, a Educação de Adultos em Portugal teria demorado muito mais a ter tamanha visibilidade pública. O Sistema Nacional de

⁶ Constituída através do Dec.-Lei nº 393/99 de 20 de julho

⁷ Através de consulta em Diário da República Eletrónico em www.dre.pt, acedido a 11/11/2010.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e toda a rede de centros que o suporta, foram legalmente instituídos, através da Portaria nº 1082 – A/2001 de 5 de Setembro, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Contudo, cerca de três anos depois da ANEFA ter sido criada para motivar as pessoas a aderirem à ideia da aprendizagem ao longo da vida, a ANEFA, viu seu trabalho interrompido e, pelas alterações políticas na altura, a reconversão foi inevitável. Não obstante, diversificar a oferta educativa adequando-a aos perfis das pessoas, e ter apostado na formação dos agentes de EFA, entre vários outros aspetos, foi um marco da ANEFA.

A Direção Geral de Formação Vocacional - DGFV

Com a extinção da ANEFA, foi criado, através do Decreto-Lei nº208/2002⁸ de 17 de Outubro, um serviço central, da responsabilidade do Ministério da Educação, a designado de Direcção-Geral de Formação Vocacional – DGFV, que vigorou entre 2002 e 2005. De acordo com informação que consta no Despacho conjunto nº 24/2005, este serviço foi concebido, organizado, monitorizado e avaliado pelo Ministério da Educação e, surgiu porque, apesar de constar na Lei de Bases do Sistema Educativo⁹, algumas ofertas como o Ensino Recorrente e o Extraescolar, consideradas adequadas e específicas, já que cumprem duas funções, ao mesmo tempo que as pessoas obtêm a certificação escolar, estão também a preparar-se para o emprego, eram ainda insuficientes para dar a resposta adequada, no que à qualificação dos portugueses dizia respeito. Neste caso, o sistema educativo é reduzido, apenas, ao sistema escolar, sendo que apenas se referencia o Ensino Recorrente e a Educação Extraescolar.

O número de pessoas com qualificações certificadas em Portugal, em comparação com as dos outros países europeus, era ainda muito díspar, por esse motivo, justificava-se, neste contexto, o reforço da oferta da educação e formação de adultos, sendo que tal ir-se-ia traduzir numa oportunidade para que os adultos pudessem obter um certificado escolar e profissional por via formal, devendo esta oportunidade estender-se a todos os cidadãos, especialmente aos que tivessem menos escolaridade e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que foram adquiridos nos vários percursos ou contextos, ao longo da sua vida.

⁸ Acedido em <http://bdjur.almedina.net>, a 11/11/2010.

⁹ Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Ainda segundo o mesmo documento, a utilidade deste serviço, está inscrita na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego, com o objetivo de estimular e apoiar quem esteja à procura de formação (empregados e desempregados, homens e mulheres) com vista à valorização das qualificações adquiridas (pelo adulto) ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. O Estado Português e a Comissão Europeia decidem, assim, investir, financeiramente, para reforçar de uma rede de centros que prestassem esse serviço.

A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. - ANQ, I.P.

Em 2005, Portugal vive uma situação constrangedora e de transição de políticas sociais e educativas, uma vez que o Primeiro-ministro Pedro Santana Lopes e o seu governo são demitidos, sobe ao poder o partido socialista, com José Sócrates a representar o país. Um dos objetivos do Programa do Governo, no que concerne à modernização administrativa, à melhoria da qualidade dos serviços públicos de forma mais eficiente, foi consagrado pelo Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, que aprovou a lei orgânica do Ministério da Educação, avançando na definição dos modelos organizacionais dos serviços que integram a respetiva estrutura.

Neste contexto, o presente Decreto-Lei criou e aprovou a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. - ANQ, I.P., que esteve em funções desde 2006 até meados de 2011, sendo um organismo tutelado, conjuntamente, pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, cuja missão e atribuições lhe são cometidas pela nova lei orgânica do Ministério da Educação.

É missão da ANQ, I. P., coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objetivo da dupla certificação, assim como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são pilares fundamentais da nova estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida. Propõem-se, agora, metas ambiciosas no domínio da certificação escolar e profissional da população e exige a mobilização alargada dos instrumentos, políticas e sistemas de qualificação.

A articulação institucional entre os Ministérios com responsabilidade na educação e formação profissional e a participação dos parceiros sociais e das

organizações do terceiro setor constituem condições fundamentais de afirmação desta estratégia. Cabe à ANQ promover a sua concretização, pautando a sua ação por um trabalho sustentado e articulado com as entidades certificadoras e com as entidades que asseguram a acreditação e a formação no âmbito das redes de organizações públicas e privadas, nomeadamente, as Direções Regionais de Educação (DRE), a Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Fazemos ainda notar, que a tutela voltou, entretanto, a alterar-se, em consequência (previsível) da mudança da governamental (social-democrata) em junho de 2011, tendo passado a designar-se Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. - ANQEP, I.P., sendo um Instituto Público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições.

2.3.3. A Expansão do SNRVCC: a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e a rede nacional de Centros Novas Oportunidades (CNO)

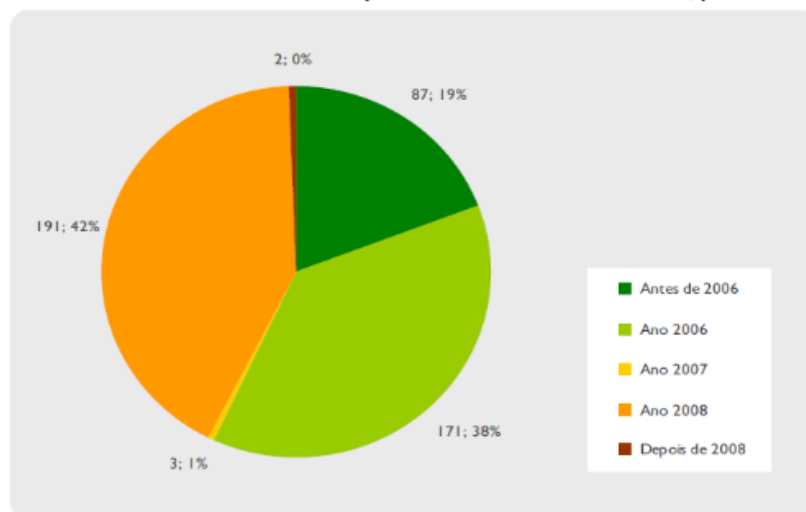
Como já vimos, o SNRVCC teve, desde o seu início, um aumento progressivo e gradual até ao ano de 2006, altura em que este foi, claramente, expandido seguindo uma lógica de programa, aumentando-se para cerca de quatro vezes mais o número de centros existentes na rede. Assim, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foi apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, tendo como objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos.

Com base em informação pública, disponibilizada no sítio oficial da Iniciativa Novas Oportunidades¹⁰, é possível ver que, na ótica do governo a mesma representaria um novo impulso no caminho da rápida qualificação da população portuguesa. O objetivo que orientou a INO foi o da certificação geral da população ao nível do ensino secundário. Seguindo esta lógica, o governo, guiado pelos bons índices de desenvolvimento de outros países (obtidos através de populações cuja estrutura de

¹⁰ www.novasoportunidades.gov.pt

habilitações escolares era de doze anos de ensino ou mais), considerou que o ensino secundário constituía um patamar educacional com forte expressão na estrutura de habilitações escolares da população e foi tido como condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento. A expansão da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), estruturas criadas para substituir os CRVCC, com a missão de promover o encaminhamento de adultos para percursos de qualificação, bem como, para promover e desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), deu-se de forma exponencial, tendo conhecido um particular impulso no ano de 2008. A rede, até 2011, constitui-se com mais de 450 CNO, em todo o país, conforme se pode verificar na figura abaixo apresentado. E envolve um número elevado de profissionais (cerca de nove mil) que desenvolviam a sua atividade profissional neste âmbito, o que se reveste de particular interesse para o tema e problemática desta dissertação.

Gráfico 32 – Número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento, por ano de criação



Fonte: Plataforma SIGO, 31 de Agosto de 2010.

Figura 1 – Número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento, por ano de criação

Os pressupostos subjacentes a este impulsionamento prendiam-se com questões de natureza economicista, com base em relatórios e propostas veiculados pela OCDE e pela Comissão Europeia, no sentido de aproximar Portugal de outros países (mais desenvolvidos) da União Europeia, levando a bandeira da qualificação hasteada como baluarte do crescimento e de diminuição rápida e eficaz dos baixos índices de escolaridade, em todos os níveis de ensino. Tornava-se, portanto, impreterível para a

tutela e para o governo vigente debelar os défices estruturais de formação e de qualificação que Portugal detinha.

Tornou-se, pois, uma aposta evidente a generalização do nível secundário de escolaridade, assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objetivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário. Também a OCDE, propõe para Portugal, como prioridade política, no sentido de incrementar a produtividade da força de trabalho, o reforço da escolarização ao nível do secundário¹¹.

Podemos, assim, constatar através do discurso e agenda políticos que houve uma clara intenção em conceber políticas e modalidades educativas que visassem a vertente económica, em nome do crescimento do país. Era convicção dos promotores da medida INO que a utilidade de se fazer um investimento em capital humano decorria do seu confirmado contributo para o crescimento económico do país, bem como para uma diversidade de outros benefícios sociais, que se traduziriam em benefícios coletivos, ao nível do desenvolvimento e da coesão da sociedade, e em benefícios individuais, através das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que iriam proporcionar.

Ora, em nome do crescimento económico, vejamos então algumas dimensões associadas à aposta que foi feita e que ia no sentido de que o investimento no capital humano seria uma condição fundamental para promover a competitividade, tendo por meta a inovação e a qualidade do serviço para captar os setores de base tecnológica.

Esta inclinação incorporava, a dimensão *atividade e emprego* baseados numa relação positiva entre o investimento feito em capital humano e as dinâmicas de atividade e emprego, já que havia em Portugal, dados que mostravam uma tendência gradual no aumento de desemprego nas pessoas que possuem menores habilitações. Por isso, a lógica que presidia a esta medida, focava também a importância do investimento em educação e formação para diminuir de forma substancial o risco e a duração do desemprego, ao mesmo tempo que faria aumentar as hipóteses de reinserção no mercado de trabalho. Aliada a esta dimensão, atividade e emprego, juntava-se a *dimensão salarial*, apelando aos benefícios económicos obtidos através do investimento em capital humano, de expressão individual, principalmente ao nível da remuneração.

Vejamos, ainda, uma última dimensão, a da *cidadania e coesão social*, em que os impulsionadores da medida INO fundamentam os seus argumentos através dos apelos e alertas da UNESCO, reiterando que a promoção do acesso à educação contribuiria para melhorar os níveis de participação cívica, política e cultural. Neste

¹¹ Fonte: Portal Novas Oportunidades - www.novasoportunidades.gov.pt

caso, possibilitando o acesso à educação, estar-se-ia a promover uma maior igualdade de oportunidades para todos, o que reduziria mecanismos de segregação social, favorecendo uma maior igualdade social na obtenção de condições de bem-estar social, de uma maior tolerância às diferenças sociais e raciais e, simultaneamente, produtoras de sentimentos de maior segurança. Também as questões de género foram incluídas nesta dimensão, defendendo que para combater a propagação de situações desfavoráveis das mulheres no mercado de trabalho (relacionadas com as taxas de atividade e emprego; diferença salarial ou da diminuta representatividade em cargos de chefia e em determinados setores de atividade), a qualificação seria a peça fundamental da construção de modelos sociais mais coesos. Finalmente, e ainda inserida na dimensão cidadania e coesão social, a educação era vista como uma importante condição do desenvolvimento pessoal sendo, por isso, considerada um fator decisivo para o aproveitamento do investimento em formação. Nesta linha de pensamento, considerava-se que o nível de escolaridade e a literacia seriam fatores decisivos para a capacidade de aprofundar trajetórias de aprendizagem e de maximizar a eficiência de investimentos formativos. Assim, investir em educação correspondia a aprender mais (no momento presente em que se está a aprender) mas, também, a criar melhores condições para dar seguimento a trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo, concomitantemente, elevados níveis de empregabilidade.

Tendo como objetivo a definição e arranque duma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses, esta teria de assentar numa avaliação precisa dos avanços já realizados e da situação em que a rede se encontrava.

Nesta matéria, a tutela enaltece os incontestáveis e substanciais melhoramentos realizados por Portugal nas últimas décadas, que possibilitaram obtenções proeminentes em matéria de educação e formação para vastas camadas da população. Isto é, retrocedendo aos anos de ditadura, e tendo-os como ponto de partida para exemplificar o panorama de atraso em que esses anos assestaram o país, evidencia-se as melhorias alcançadas.

Nos anos setenta, Portugal tinha 26% da sua população analfabeta, mantinha uma escolaridade básica de seis anos, por oposição aos países europeus mais desenvolvidos, taxas de escolarização secundária na ordem dos 80%, ao mesmo tempo que o acesso ao ensino superior era, destacadamente, elitista, como se pode verificar no quadro abaixo apresentado. No ano de 2001, verifica-se que a redução da taxa de analfabetismo é, francamente, mais baixa (apenas 2%) do que as que se verificaram nas décadas anteriores (na ordem dos 6%). Há, no entanto, dois aumentos, bastante

significativos, que ressaltam nesta tabela, o número de alunos do ensino superior/população entre os 18 e os 22 anos e a taxa de escolarização aos 18 anos.

	1961	1971	1981	1991	2001
Taxa de analfabetismo	33	26	19	11	9
Alunos do ensino superior/população entre os 18 e os 22 anos	4	7	11	23	53
% da população com nível de instrução médio ou superior	0,8	1,6	3,6	6,3	10
Taxa de escolarização aos 18 anos	-	-	30	45	62

Tabela 1 - Indicadores da Evolução das Qualificações da População em Portugal (%)¹²

Para finalizar a nossa explanação sobre a expansão do SNRVCC, a INO e a rede nacional de CNO, podemos dizer, ainda, que as modalidades do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e dos cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), foram promovidas, sob a égide do investimento individual de qualificação. Senão, vejamos, para a tutela, o primeiro dispositivo (RVCC) valoriza as aprendizagens realizadas de modo não formal ou informal e, ao mesmo tempo, o seu valor é necessário para o país porque a certificação dessas aprendizagens estabelece um estímulo essencial para aprofundar o investimento individual na qualificação. O segundo dispositivo (Cursos EFA) constitui, por seu lado, um recurso indispensável para a escolarização da população adulta portuguesa, condição imprescindível para que mais rapidamente se pudesse encurtar o atraso que distancia o país da maioria dos restantes países europeus.

Na primeira metade da década de 2000, conforme o quadro abaixo indicado, foram criados 98 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo sido atribuídos 50.000 diplomas, o que ainda era considerado, manifestamente, insuficiente face às necessidades de qualificação da população ativa adulta, do país, e às imposições políticas europeias, acrescentamos nós.

¹² Fonte: Portal Novas Oportunidades - www.novasoportunidades.gov.pt

	Nº
Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	98
Nº de adultos inscritos em processos de RVCC	150 000 ¹
Nº de adultos certificados em processos de RVCC	50 000 ¹

¹Estimativa

Tabela 2 - Nº de Novos CRVCC e de diplomas atribuídos entre 2001 e 2005¹³

Segundo o relatório da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, denominado *Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*¹⁴, Portugal aparece classificado como um dos cinco países na escala mais elevada (“High”) no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais. Esta posição ficou a dever-se ao desenvolvimento do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no âmbito das políticas de redução do défice de qualificação da população adulta, levadas a cabo pela Iniciativa Novas Oportunidades, lançada em 2005.

De acordo com o mesmo relatório, países como a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega, ocupam a mesma posição que Portugal. O relatório refere o facto de o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ter sido criado, em Portugal, em 2001, representando agora uma parte importante das medidas implementadas, tendo em atenção o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela Iniciativa Novas Oportunidades, designadamente o aumento do nível de qualificação da população portuguesa até ao 12.º ano de escolaridade.

Ora, esta classificação deu destaque e relevância ao reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem e, que para a tutela, constituía não só um importante mecanismo que permitia reforçar a autoestima individual e de coesão social, mas também se constituía como um recurso

¹³ Fonte: Portal Novas Oportunidades - www.novasoportunidades.gov.pt

¹⁴ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/bibliographies/18212.aspx>

fundamental para impulsionar a inclusão dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. Além disso, a nível coletivo, o reconhecimento das competências adquiridas, tem possibilitado estruturar percursos de formação complementares ajustados a cada caso. Mas a tutela salientava, ainda, que considerava mais importante, o incitamento do reconhecimento individual da capacidade de aprender, por parte do adulto, o que seria catalisador para a adoção de posturas pró-ativas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências foi, pois, considerado um recurso essencial para o desenvolvimento do país e um sucesso.

3. O Educador de Adultos

3.1. O papel do Educador de Adultos

Iremos, neste ponto, debruçar-nos sobre a figura do Educador de Adultos problematizando, que perfil tem ou deveria ter, analisando as funções e as tarefas que executa para refletirmos sobre o papel de um educador de pessoas adultas. Paralelamente, iremos enquadrando o educador de adultos, de forma contextualizada, no tempo e no espaço, à luz dos principais desenvolvimentos da educação de adultos, da educação popular, da pedagogia social e da educação social.

Como vimos anteriormente neste capítulo, pelas características dos princípios do reconhecimento de adquiridos experienciais, os adultos que frequentam estes processos deverão ter bastante experiência de vida e, pelo menos, alguma capacidade para desenvolver autonomamente algumas fases do processo, como por exemplo, a sua História de Vida ou Reflexão Autobiográfica (para o Nível Básico e para o Nível Secundário, respetivamente). Espera-se, também, o desenvolvimento de algumas áreas de competências-chave, pelo que, os adultos em processo recebem uma explicitação aprofundada do que se espera que desenvolvam.

Ora neste contexto, afirmamos aqui explicitamente, com base na nossa experiência, que os educadores de adultos poderiam estimular, conjuntamente, uma maior emancipação pessoal e social, bem como um sentido mais crítico de ler o mundo (Freire, 1987), sem deixar de lado um dos valores máximos na humanidade, o respeito. E é preciso respeitar os outros, respeitar os seus ritmos, os seus conhecimentos, a sua autonomia, ao fazê-lo, estar-se-á a capacitá-los e a torná-los mais dignos, aos outros e a

nós próprios. Esta nossa convicção é corroborada através das palavras de Paulo Freire (1996), uma vez que para o autor

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornámos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 1996, p.59).

Posto isto, para pensar criticamente sobre o papel social de um educador interessa ter presente, por exemplo, a primeira metade do século XX, que foi caracterizada pela utilização de um padrão escolar geral, no sistema de ensino, e que serviu tanto para crianças como para pessoas adultas serem educadas. Como já referimos no início deste capítulo, esta realidade conheceu um novo rumo a partir da década de 70, com a intervenção da UNESCO e da OCDE. Com impacto na temática de qual deve ou não deve ser o papel do educador, em geral, e do educador de adultos, em particular estão alguns relatórios bem conhecidos, sendo *Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow* (o Relatório Faure, 1972) um dos mais marcantes. Estas contribuições mostraram que a escola já não era o modelo ao qual se devia “obediência”, mas que havia que ir ao encontro da própria vida, assim, as necessidades sociais e de aprendizagem levaram a que os requisitos para se ser sujeito avançassem rumo a uma nova direção (Fernández, 2008). O ator principal já não era apenas o professor com todo o conhecimento, mas também o educando e/ou aprendiz que quer saber mais, que foi aprendendo durante toda a sua vida e que, nos termos de Freire (1997) também pode ensinar algo a alguém. Além disso, se tomarmos em consideração as palavras de Stenhouse (1995) que foi muito crítico relativamente ao culto da utilização de um modelo de objetivos que serviriam os seus propósitos no e do curriculum do professor/educador. *Teacher proof curriculum package*: “Um currículo baseado em objetivos é como uma planta do local, simplificada, para que as pessoas saibam exatamente onde cavar as suas trincheiras mas sem ter que saber porquê” (pp.5-6). Ou seja, seria apenas dar coordenadas exatas para que os educandos fizessem o que era suposto fazerem ou que aprendessem o que era desejável aprenderem, sem questionar ou aprofundar os conhecimentos adquiridos.

Desta forma, considerámos fundamentais os três modelos educativos, propostos por San Fernández (2008), desenvolvidos com base no trabalho educacional realizado no contexto do século XX. Na medida em que nestes modelos encontramos importantes balizas para refletir sobre a temática central desta dissertação, ou seja, o papel que os educadores de adultos têm vindo a desempenhar hoje, no âmbito dos CNO, iremos então ver mais detalhadamente a sua proposta teórica.

O autor apresenta três modelos: o modelo *Recetivo Alfabetizador*; o modelo *Dialógico Social* e o modelo *Económico Produtivo*. Assim ao analisá-los, tentaremos perceber qual o perfil do educador de adultos que cada modelo promove, mas como o trabalho desenvolvido pelos "profissionais de reconhecimento, validação e certificação" não está num nível de alfabetização, iremos, olhar mais de perto os outros dois últimos modelos, a fim de identificar e ponderar qual deles permite pensar melhor as práticas que estes profissionais estão a desenvolver, atualmente, e que são interpretadas no nosso capítulo III, dedicado à análise de dados.

Nas palavras do próprio autor, podemos ver que:

o modelo *Dialógico Social* dedica-se, fundamentalmente, a proporcionar aprendizagens de competências que facilitam a interação, de forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e na sociedade. Portanto, este modelo dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social. O referencial utilizado neste modelo não é apenas sobre as competências de leitura e escrita, mas através destas competências, os adultos acedem à possibilidade de ler o mundo de uma perspetiva diferente, fazendo leituras diferentes. Este modelo, também dá importância às competências sociais que permitem que os cidadãos interajam uns com os outros e enfrentar / resolver tantas situações na vida das pessoas.

Neste modelo, o perfil do educador de adultos está mais próximo de um animador, alguém que está acessível às potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas. O objetivo da aprendizagem é estritamente social e assim indiretamente académica. A aprendizagem de adultos é um *continuum* que se inicia nas relações sociais, e não nas relações académicas e que se continua ao longo da vida e em todas as suas facetas. O trabalho do educador de adultos consiste em reconhecer, incentivar e potenciar esse *continuum*.

O modelo *Económico Produtivo* centra a sua intenção sobre as competências de ensino, especialmente em relação à participação da população ativa e do sector produtivo. A formação (contínua) tem sido feita, em muitos países, sob o paradigma da exigência produtiva e a procura por novas competências profissionais.

Neste modelo, o papel de educador de adultos é um gestor de recursos humanos, que selecciona o que os adultos devem aprender de acordo com a rentabilidade. O objetivo da aprendizagem é, antes de tudo, económico e indiretamente social. Atualmente, este é o modelo dominante. Os documentos europeus de aprendizagem ao longo da vida estão profundamente impregnados de códigos mercantilistas, competitivos e com objetivos produtivos (San Fernández, 2008: 73-76).

Considerando que neste século, há, de um modo generalizado, uma grande demanda de aprendizagem com um significado importante no âmbito da EFA, verificámos sem dificuldade, que estes modelos educativos permanecem em vigor, fornecendo um mapa teórico-conceitual importante para, à luz do paradigma interpretativo que escolhemos como marco de pensamento, (como se justifica no capítulo seguinte) procurarmos compreender melhor a realidade das comunidades de práticas onde atualmente os educadores de adultos desempenham funções. No entanto, uma medida política¹⁵, tomada recentemente em Portugal, faz-nos, parcialmente, estar em desacordo com o autor, como veremos na análise dos dados.

Segundo Barros (2011b, pp.117-118) a partir da segunda grande guerra houve um aumento bastante acentuado da oferta educativa, no âmbito internacional das práticas da educação de adultos. A mesma autora refere que, nos últimos quarenta anos do século XX, assistiu-se a uma diferenciação interna e complexificação evolutivas das práticas educativas. Com base em Canário (2000) a autora propõe um mapeamento dessas mesmas modalidades da educação de adultos, usando três planos distintos, a saber: no plano das práticas educativas; no plano das instituições envolvidas e o terceiro plano, mais diretamente implicado naquilo que aqui estamos a procurar desenvolver e, que concerne o aparecimento e desenvolvimento da figura do educador de adultos.

¹⁵ Despacho nº 17658/2010, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional. (Anexo C_XIV e C_XV).

Olhando agora as questões relacionadas com o papel do educador de adultos por outro prisma, haverá que ter em conta também que a educação desmultiplica-se em vertentes intrinsecamente relacionadas com o Homem numa aceção multidimensional que, segundo Pinto (2003) é um processo porque decorre ao longo do tempo e, portanto, podemos considerá-lo como um *facto histórico*, não só porque diz respeito à história individual de cada indivíduo mas porque também representa a fase vivida por uma comunidade em constante evolução; é um *facto existencial* porque expõe a forma como o ser humano se vai constituindo, através de si mesmo em contacto com a realidade e com os outros; é um *facto social* porque contempla a sociedade como um todo, abarcando todos os seus membros e as relações que nela existam (económicas, institucionais, etc.); é um *fenómeno cultural* porque transmite de forma integrada a cultura em todos os seus aspetos (conhecimentos, crenças, usos, etc.) de acordo com os modelos e meios que a própria cultura existente faculta.

Daqui podemos retirar que a educação tem uma função social ininterrupta, dado que, em constante interação, o Homem educa e é educado, logo a sua educação é contínua mas para que haja educação é preciso que haja quem eduque e quem seja educado. Ou seja, a relação pedagógica, já mencionada nos termos de Barros (2011a), torna-se um aspeto essencial para ponderar sobre o perfil do educador de adultos. Partindo do exposto, parece-nos claro que, o educador de adultos deve considerar os adultos com quem trabalha como pessoas plenas e válidas, independentemente, do contexto em que vivem. Os adultos educandos são membros constituintes duma sociedade tal como o educador, são cidadãos que contribuem, através do trabalho, de ações e de atividades, no grupo e para o grupo em que estão inseridos. Tomemos o exemplo paradigmático, dos adultos que pertençam a um grupo minoritário excluído, que nos termos anteriores, não deveriam ser desconsiderados ou marginalizados apenas por pertencerem ao mesmo, mas outrossim, ser vistos como um “produto” da sociedade de que fazem parte e, portanto, como resultado de relações sociais de poder que nos termos de Freire, podem ser transformados pelo trabalho de um educador de adultos.

Deste modo, podemos afirmar e defender que cabe ao educador de adultos não se sobrepor aos adultos educandos com quem está a trabalhar e ter aptidão, para ver o outro como alguém que, inserido num determinado contexto e época, é um ser pensante e atuante, que é capaz de verbalizar o que vê, sente e pensa de forma espontânea, desde que não se sinta melindrado. Deverá, ainda o educador, fazer uso de métodos adequados que lhe permitam a ele e ao adulto educando deixar emergir os conhecimentos e

capacidades que este detenha e ir procurando desenvolver, mais e melhor, a consciência crítica em cada um (Freire, 1987).

Por outro lado, para que um processo educativo seja eficiente, na perspectiva de Torrado (2002), existem diferentes funções associadas às tarefas que um educador de adultos desempenha, vejamos, portanto, algumas delas. Assim, existe o *educador facilitador*, cuja função é incentivar e fomentar o desenvolvimento do educando, estabelecendo uma relação com este sem ser diretivo, controlador ou impositor das suas ideias sobre o que os educandos devem aprender. Nesta função (não só nesta mas em todas as outras, acrescentamos) o educador facilitador deve respeito e aceitação ao adulto educando, tal como ele é. Existe, também, o *educador pessoa de recurso* que ao executar a sua função, fornece os meios (por exemplo, recursos materiais, desde leituras ou material audiovisual, entre outros) para que o educando veja facilitado o seu processo de aprendizagem. Quando os adultos educandos manifestam as suas necessidades educativas, cabe ao educador pessoa de recurso, cooperar no processo educativo provendo informação e experiências que lhe permitam atingir os objetivos. Na função de *educador co-aprendiz*, o educador e o educando são igualmente responsáveis pela mudança que se produza através da educação. Nesta função o educador negocia com o educando ou grupo de educandos os objetivos a atingir e todos são responsáveis por angariar e partilhar os materiais e recursos para as atividades que irão desenvolver em conjunto. Vejamos, uma última função que é a de *educador mentor* e, segundo Torrado (2002), este educador, posto que estimula o desenvolvimento do educando, encontra-se numa situação privilegiada. Pode ser entendida como uma combinação de conselheiro e amigo, que promove a relação que se espera, e é desejável, que surja entre o educador e o educando. Sintetizando, a autora crê que “o educador de adultos deve ser alguém especial, com competências conceptuais, técnicas e afetivas que o capacitem para desenvolver o seu trabalho, diariamente” (p.8).

As funções e as tarefas do educador de adultos poderão conduzir-nos a um perfil ou será que é o perfil que determina as funções e as tarefas a que este profissional se dedica? Ou mais do que uma relação determinística, será que poderemos pensar esta relação como dialética? Na tentativa de percebermos um pouco melhor esta questão, quisemos aprofundar as nossas leituras e, concordamos com Carabantes (s/d) que defende que podemos tentar definir o perfil do educador de adultos, através de alguns princípios, tais como: o *princípio da humildade* - o educador deve admitir a sua ignorância acerca de si mesmo e dos outros; o *princípio da modéstia* - o educador deve

ser modesto, ou seja, ter consciência da sua igualdade humana frente aos outros, deve ver-se nos outros; deve ter um conceito amplo e pluralista da verdade e do saber como patrimônio dos Homens: o educador deve ter a noção de que todos têm o direito a alcançar esses valores e a desfrutar deles; o *princípio da compreensão* que a transformação da realidade é tarefa participativa de todos os Homens, sem excluir ninguém: o educador não deve atribuir a transformação da realidade às elites, mas deve promover e aceitar o contributo que todos os outros possam dar para uma tarefa comum; o princípio da superação pessoal e alheia: o educador deve fazer destas duas a sua norma de vida; o *princípio da fé crítica* nos Homens e na humanidade: o educador deve não só tê-la, como promovê-la.

Baptista (s/d), por seu lado, vê o Educador de Adultos como um “adulto de referência”, uma vez que este ao chamar a atenção para um testemunho vivo, estabelece uma relação de frente a frente que permite ao educando descobrir-se como um ser único e especial. Esta autora defende que o educador deverá ser um agente de proximidade e de contágio atento aos sinais de alteração dos seus educandos e um gestor hábil do equilíbrio necessário, mas difícil, entre o desejo de influência, inerente ao ato pedagógico, e o risco de manipulação. No âmbito da problemática desta dissertação estes aspetos são fundamentais e, seguindo o seu pensamento, percebe-se que o educador deverá estar particularmente atento em relação às aprendizagens a que chama colaterais, por derivarem de um currículo oculto, e que o educador deverá ser capaz de tomar decisões em situações problemáticas, não deixando, porém, de ser tolerante, paciente e otimista.

A educação de adultos de tipo escolar foi sendo questionada e reformulada pelos contributos da educação popular o, que na ótica de Paulo Freire (2001) se ficou a dever a exigências impostas pela própria realidade. Essas exigências seriam tanto à sensibilidade quanto à competência científica dos educadores e das educadoras e que se traduziam na compreensão crítica a estes, exigida. Pelo contacto com os pressupostos da educação de adultos seria impossível aos educadores e educadoras continuarem apenas a ter em atenção os procedimentos didáticos e os conteúdos sem conhecerem o quotidiano das pessoas e da comunidade com que iriam trabalhar. A educação popular fez com que os educadores e educadoras tivessem eles próprios uma maior abrangência de ação, sem descuido ou desrespeito pelo que se passa naquele grupo, naquela comunidade com que desenvolvem trabalho educativo. Por isso, tanto os educadores como os educandos perceberam que a educação popular mobiliza, quem nela participa,

na direção de objetivos comuns. Através da compreensão e consciência crítica, os educadores e os educandos vão problematizando questões que fazem parte do seu dia a dia, na tentativa de os solucionar.

Para nós, é precisamente esta lógica da problematização e da consciência crítica que os educadores de adultos devem invocar e convocar no exercício das suas funções, apelando a uma leitura mais profunda de si mesmos, do mundo de que fazem parte e em que estão inseridos. Mas será isto suficiente? E será que ocorre nos contextos de práticas que envolvem educadores de adultos e educandos adultos, nos processos de RVCC? Não obstante a incontornável certeza de que vivemos hoje num mundo profundamente alterado, existem pontos comuns com o passado, que fomos encontrando ao longo das leituras que fomos fazendo, e, cremos que hoje as exigências ou necessidades que se fazem à educação, no seu sentido mais amplo, ainda se confrontam com um “desprezo” velado que as sucessivas políticas lhe têm atribuído. Talvez faça sentido, aqui, falarmos um pouco acerca da pedagogia social, da educação social e dos seus desenvolvimentos para melhor compreendermos os aspetos que estão envolvidos, implícita e explicitamente, no que é ou no que deveria ser o papel do educador de adultos.

As origens e desenvolvimento histórico da educação social são indissociáveis dos da pedagogia social. Para compreendermos isto, não podemos esquecer que ambas estão relacionadas tanto ao trabalho educativo como social. É, pois, neste contexto e atendendo à sua configuração que Soriano Díaz (2006) afirma que as necessidades práticas sempre nortearam o curso da reflexão teórica, o que iria definir a identidade da pedagogia social como uma disciplina científica, sendo que a educação social seria um campo de intervenção prática. Trata-se de uma forma de colocar a questão que tem alimentado um debate na literatura especializada, que longe de ter permitido consensos, permanece ainda em aberto, revelando a ténue fronteira que separa a pedagogia social da educação social e, que segundo nos parece, convoca aspetos pertinentes para o desempenho de um educador social que desenvolve funções de educador de adultos, como é o nosso próprio caso.

As diferentes correntes e autores envolvidas neste âmbito disciplinar remetem-nos para Platão, Hegel, Kant e Rousseau, entre outros e o seu posterior desenvolvimento ficou a dever-se a uma diversidade de contributos heterogéneos que dialogam com estes pensadores clássicos.

Na Europa, segundo Pérez Serrano (2003) a pedagogia social surge na Alemanha, durante a primeira metade do século XX, devido à crise que se viveu decorrente de cenários de guerra e de uma sociedade industrial. A educação era procurada, tal como hoje, de resto, para tentar solucionar problemas sociais e humanos, como o desemprego, a pobreza, a exclusão económica e cultural, entre outros, fruto desta nova realidade. Chamou-se, então, Pedagogia Social, à pedagogia que dava resposta às necessidades individuais e sociais e que preconizava um ideal de comunidade, em detrimento da anterior educação que fomentava o individualismo. Segundo Soriano Díaz, (2006) foram várias as suas etapas de desenvolvimento, principalmente, na Alemanha e a partir das quais, paulatinamente se foi instalando noutros países europeus

Ainda de acordo com este autor, o conceito de pedagogia social, mais difundido, “é o que faz referência à ciência da educação social de pessoas e de grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir duma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como ao estudo da inadaptación social” (p.92).

Assim, para falarmos de Educação Social temos, necessariamente, que falar de Pedagogia Social, uma vez que, ambas convergem tanto no trabalho educativo como no social. Tendo aspetos de carácter teórico-prático, a pedagogia social dedica-se à socialização do indivíduo, seja ao nível de situações de inadaptación como da perspectiva educativa do trabalho social. Significa, portanto que tanto o seu conhecimento como a sua prática se dedicam aos seres humanos em situações especiais, como as de conflito ou de necessidade mas também sobre os que se encontram numa situação mais estabilizada.

De tudo o que temos dito até aqui e, portanto, segundo o nosso ponto de vista, em consonância com Ortega (1999) defendemos que existe mais educação para além do sistema escolar e que se deve preconizar a inclusão de todos os contextos de vida, convertidos em aprendizagens, conhecimentos e saberes, ao longo de toda a vida, que dotam os indivíduos de competências pessoais, profissionais, formativas e sociais. Soriano Díaz (2006) crê que a educação social deve, fundamentalmente, coadjuvar o convívio entre seres humanos, através da formação do saber ser individual, e que os objetivos perseguidos pela educação social poderiam ser, de forma sumária: o contributo desta disciplina para que o indivíduo se integre no meio social envolvente mas com habilidade crítica para o transformar.

A educação social, mais do que definida tem sido interpretada, segundo Soriano Díaz (2006), isto porque está intrinsecamente relacionada com diversas cambiantes como, a cultura, o contexto social, o modelo económico, a realidade educativa ou as políticas dominantes, associadas a uma determinada época e espaço onde ocorrem. Neste sentido, não se pode entender a educação social de forma unívoca.

A evolução da pedagogia social e da educação social em Portugal, tal como da própria educação de adultos, é ainda muito recente pelo que, devido à inexistência de um quadro legislativo acerca da profissão, foi criada a 21 de novembro de 2008, a Associação de Profissionais e Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES¹⁶) e ainda mais, recentemente (com apresentação pública agendada para 2 de junho de 2012, na Universidade do Algarve) foi criada a Associação Promotora da Educação Social (APES). São objetivos da APTSES, promover e aprofundar o espírito associativo entre os profissionais de Educação Social, representar os seus interesses e velar pelos seus direitos. Ora, este facto é relevante quando temos vindo aqui a discutir acerca do papel do educador de adultos/educador social, pois estas associações propõem-se contribuir para o aperfeiçoamento da nossa profissionalidade e desenvolver a informação a todos os níveis. Pretende, também, dinamizar a cooperação nacional e internacional com os seus congéneres, ou entidades afins e contribuir para o desenvolvimento das políticas que visem o bem-estar e a qualidade de vida e efetivação dos direitos sociais e humanos. A este respeito, acrescentamos que existe um marco jurídico expresso em documentos legais internacionais que justificam e apoiam a educação social, evocamos a Carta Universal dos Direitos Humanos, mas também poderemos considerar a Constituição da República Portuguesa como um documento nacional onde existem artigos que instituem os princípios da educação social como um direito consagrado.

E se a presidente da APTSES, Sílvia Azevedo, é também autora de uma dissertação de mestrado cujo tema é o *Estatuto Profissional do Educador Social*, em que, a autora faz menção aos primeiros passos que esta profissão está a dar no nosso país e às dificuldades de afirmação no terreno, mencionamos, também, a presidente da comissão instaladora da APES, Sara Afonso, que é, igualmente, autora do Projeto PEPES – Projeto Empreendedores Portugueses de Educação Social – pela efetiva e justa promoção da Educação Social em Portugal e, o exemplo que nos dão, faz todo o sentido

¹⁶ Sites da APTSES:

<http://aptses.blogspot.pt/2009/11/educacao-social-pertinencia-sentido-e.html>
<http://www.facebook.com/#!/APTSSES>

aprofundar estudos e lutar pelo reconhecimento e criação de um estatuto para a carreira. Esperamos, também nós, poder contribuir neste caminho com as indagações e reflexões deste estudo.

3.2. A formação contínua do Educador de Adultos

O trabalho é, segundo diversos autores, um aspeto nuclear na vida dos adultos ativos, e de acordo com Correia (2003) desde há, praticamente, três décadas para cá, tem sido atribuída uma crescente e relevante importância à problemática das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, de tal forma que, é precisamente em torno desta relação que as políticas educativas, nos seus eixos de referência, tendem a aproximar-se no sentido de renovar a epistemologia teórica e metodológica das denominadas Ciências do Trabalho e as denominadas Ciências da Formação. O que outrora era um discurso político que procurava validar-se através das alusões ao combate às desigualdades sociais, à democracia ou ao seu aprofundamento, foi-se alterando, sendo hoje, de forma mais vincada, um discurso que faz claras referências ao reforço das ligações entre a escola e o trabalho, à modernização e o crescimento tecnológico.

Para Pinto (2003) “o problema da formação do educador é estudado nesse tema somente do ponto de vista antropológico-sociológico, e não nos seus atos técnicos, pedagógicos. O problema da formação do educador, especialmente do educador de adultos, é da mais alta importância” (p.105). Este autor adverte que é um dever examinar a questão da formação do educador de adultos, sob o ponto de vista da consciência crítica. De novo, interessa ter presente que este tipo de consciência social, de natureza crítica, opõe-se à consciência ingénua, uma vez que, o principal esforço da educação será prover o aluno, aquele que se está a preparar para ser professor/educador, de uma consciência de que não poderá haver uma verdadeira função de professor/educador senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão de que a sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos que estão em curso no seu meio e só pode ser relevante se o educador admitir ser um participante consciente desses acontecimentos.

Neste sentido, Pinto (2003) considera e recomenda que a questão basilar de toda a discussão em torno da problemática da formação do professor/educador é: “quem

educa o educador?” A consciência ingênua não cogita a hipótese de colocar esta pergunta porque a resposta axiomática seria que quem educa o educador é outro educador. Ora, este raciocínio abre portas a uma nova questão que é: quem educa a este educador que está a educar o outro? Prosseguir nesta linha de pensamento seria infrutífero, pelo que a resposta mais acertada ou adequada à pergunta fundamental da formação do educador é aquela que mostra o papel da “sociedade como educadora do educador” (p.76). A conceção que cada educador tem sobre qual é o seu papel, o modo de executá-lo, as finalidades das suas ações, é, em grande parte, fruto da sociedade em que está inserido.

Aquilo que nos parece essencial e, de acordo com Pinto (2003) é que o educador deve compreender que a fonte da sua aprendizagem, da sua formação, é sempre a sociedade, no entanto, também deve entender que esta atua de duas formas: uma indireta mas que se revela direta ao educando (aquele que futuramente será educador), porque é através do seu educador que recebe os ensinamentos que irá por em prática, no futuro. E outra, direta mas que, aparentemente, surge de forma indireta, aos olhos do educando, uma vez que não sente ou não a perceção, de imediato, e que é a consciência em relação ao meio natural e humano, em que o Homem está inserido e do qual recebe estímulos, desafios e problemas que contribuem para que forme a sua consciência de educador.

Também Carabantes (s/d) avança algumas considerações acerca da formação do educador que, embora tecidas, maioritariamente, no contexto da América Latina, nos atrevemos a convocar, não só porque com elas concordamos, mas porque defendemos que, independentemente, do contexto geográfico elas vão ao encontro daquilo que consideramos ser importante na formação contínua do educador de adultos.

A formação, seja qual for o tipo ou nível de educador de adultos, deve dar-se em contacto direto com a realidade social, económica e cultural circundante;

A formação deve integrar a teoria e a prática, a reflexão e ação sobre o meio, de modo que o educador conceptualize, por um lado, os índices de desenvolvimento do meio e, por outro, que conceba a educação de adultos como uma ferramenta para coadjuvar o desenvolvimento integrado desde a base, na qual cabe a cada adulto ter um papel protagonista;

Para a formação do educador de base devem recrutar-se, prioritariamente, elementos do mesmo meio socioprofissional e laboral, no próprio meio comunitário;

Torna-se necessário intensificar a formação de educadores interdisciplinares que obedecem, em cada caso, aos requisitos das agências e organismos de desenvolvimento e às necessidades comunitárias que se conjugam num determinado meio.

A formação do educador de adultos deve deixar de lado o *magíster dixit* para abrir-se ao diálogo num profundo sentido filosófico e prático que este implica. Trata-se de um diálogo crítico para um “ser mais” do homem e para um “melhorar a qualidade de vida” numa comunidade participativa.

Do próprio meio socioeconómico e cultural, surgem os mais eficazes educadores de adultos.

Os organismos internacionais, governamentais ou não, devem promover a formação de educadores de adultos nos próprios países em detrimento de um plano internacional abstrato, desligado da realidade (Carabantes, s/d, pp.43-44).

Estas são algumas das observações que achámos pertinentes e que se relacionam, no nosso ponto de vista, com uma aposta na formação específica do educador de adultos, mas também na sua formação contínua. Existem princípios e métodos (vimos acima alguns deles) que poderiam levar a uma revisão aprofundada das modalidades de formação de educadores de adultos, já que estes são, simultaneamente, agentes de mudança e alvo das mudanças constantes da sociedade, são sujeitos e beneficiários do desenvolvimento, são seres inacabados que estão em formação contínua, tal como os demais. Advertindo-se a si próprio, que o outro lhe merece respeito e ter consciência de que é um ser inacabado, o educador de adultos, se faz ser ético (Freire, 1996, p.59). É nossa convicção de que ser educador de adultos passa por fazer, também, uma revisão ética e moral da pessoa que ele é.

Se o educador compreender que o meio envolvente, as pessoas que o compõem, isto é, as circunstâncias sociais, económicas e culturais em que se encontram são condição *sine qua non* para se educar a si, educando os outros, certamente, adquiriria uma consciência de si, da responsabilidade dos seus atos e da repercussão que estes teriam na sua vida e na vida dos educandos. Naturalmente, não podemos colocar apenas a tónica no educador de adultos, enquanto agente da sua própria formação, cremos que as instituições, através das quais o educador recebe formação, também têm um papel importante ao criar agendas adequadas à realidade em que o educador está inserido e,

por este motivo, quisemos também saber no âmbito desta investigação se esta tem sido uma realidade atendida no âmbito institucional e político do nosso país.

3.3. O perfil do Educador de Adultos segundo as políticas públicas nacionais

Anteriormente, dedicámo-nos à explanação do papel do educador de adultos e às questões da sua formação contínua, para o exercício de funções que convocam uma grande diversidade de tarefas, de natureza educativa, pedagógica e técnica.

No âmbito da nossa dissertação, esta temática tem um papel absolutamente central, desde logo pela problemática que investigámos, mas também porque, segundo Barros (2011b, p.131), existe um *continuum* em que se situam, distintamente, dois tipos fundamentais de práticas: a prática através de políticas e legislação que têm confinado a atuação dos educadores a meros executores com uma vertente tecnicista cada vez mais acentuada (uma prática subjugada), e a prática que, nos termos de Freire (1996), se pretende emancipatória e crítica, não só para os adultos educandos mas também, e fundamentalmente, acrescentamos, para os educadores de adultos (uma prática emancipada).

Para nos debruçarmos sobre o perfil do educador de adultos segundo as políticas públicas nacionais, fundamentamo-nos, maioritariamente, em Guimarães, autora portuguesa que muito se tem dedicado a esta temática. Naturalmente, que procurámos outros autores com importantes e necessários contributos teóricos, que expandem as linhas de investigação, igualmente, propostas e desenvolvidas por Guimarães, tais como Lima (2008), Barros (2009b; 2009c) ou Rothes (2006), entre outros, com destaque para os escritos dispersos de Alberto Melo.

Neste sentido, pudemos verificar que as políticas públicas de educação de adultos têm sido alvo de diversos avanços e retrocessos, desde 1974, ou seja, têm sido tratadas de forma intermitente e segmentada e, devido a esse facto, o perfil dos educadores de adultos tem sido, também ele, bastante diversificado, o que fez com que, de acordo com Guimarães (2010), o mesmo tivesse visto o seu reconhecimento comprometido ou não permitido. Sustentada em diversos contributos teóricos, a autora, refere a identificação de três tipos de políticas educativas que têm vigorado no nosso país, desde 1974, e que têm influído na construção do perfil dos educadores de adultos.

Tomaremos, pois, a proposta teórico-conceitual desta autora para enformar e fundamentar a nossa análise.

Nesta tipologia, são apresentados/identificados três modelos gerais para o modo de fazer políticas públicas em educação de adultos, nomeadamente: o modelo das *políticas de educação crítica*; o modelo das *políticas de educação para a conformidade* e o modelo das *políticas de educação para a competitividade* (Guimarães, 2010) e, para as quais olharemos de forma atenta, com o intuito principal de identificarmos o perfil de educador de adultos, que está associado a cada um dos três modelos desta autora.

Temos, antes de mais, de nos reportar à época pós-revolucionária nacional, para enquadrarmos as *políticas de educação crítica*, tendo sido este um período marcado pela emergência do movimento social popular que se refletiu em diversas áreas da sociedade. A educação de adultos, em particular, através Direção Geral da Educação Permanente (DGEP) do Ministério da Educação promoveu uma política pública, considerada como inovadora, que pretendia não só responder às postulações dos grupos sociais, no sentido de, de forma gradativa, procurar respostas de carácter educativo, como também estimular o desenvolvimento e a mudança coletiva, recorrendo-se, por exemplo, à recolha participada e registo de fenómenos culturais locais, sendo os mesmos depois devolvidos sob a forma de documentos escritos às comunidades que os utilizavam em ações educativas na própria comunidade. Neste contexto, a intervenção dos educadores de adultos visava a promoção da autonomia, do desenvolvimento social, da democracia e da igualdade de oportunidades, num processo de democratização que perseguia estes objetivos através da participação efetiva dos adultos em processos de educação popular. Tiveram uma importância de relevo, para tal efeito, as associações de educação popular às quais estavam ligados os animadores e organizadores locais (Melo & Benavente, 1978). Estes educadores de adultos, não possuindo uma formação específica (no campo da educação de adultos), desde logo porque não existia, contavam com a experiência acumulada do trabalho que desenvolviam junto com as comunidades e com algumas ações de formação a que tinham acesso, pontualmente, para ampliar um conjunto de saberes diferenciados. Este é um aspeto que nos interessa especialmente porque revela o carácter de uma prática pedagógica e educativa, assente na experiência e engajamento social, típico de um ponto de vista crítico e anticonformista, com o qual nos identificamos, e que tem vindo a desaparecer (devido às agendas políticas nacionais que têm desviado, sucessivamente, o seu curso, embora, de forma intermitente). Mais tarde, em 1979, o recrutamento de educadores de adultos ao abrigo do Plano Nacional

de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), é efetuado mediante critérios de seleção para davam primazia à experiência de vida dos educadores (preferencialmente, animadores locais), adquirida em contexto não escolar, que tivessem uma cultura geral de caráter reflexivo, capacidade de sistematização dos conhecimentos já adquiridos, bem como capacidade para se integrarem no meio onde iriam desenvolver ações ou atividades e, por fim, a experiência que já detinham em termos de trabalho com comunidades e grupos locais. Contudo, é importante referir que, o recurso a professores, apesar de conjuntural, foi uma realidade, não só neste Programa, como ao longo da história da educação de adultos em Portugal, até aos nossos dias, nas mais diversas modalidades criadas entretanto, desde o Ensino Recorrente, aos Cursos de Educação e Formação de adultos até ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, atualmente inserido no programa das Novas Oportunidades, como vimos no ponto anterior deste capítulo, e acerca do qual apresentaremos e discutiremos no terceiro capítulo, um conjunto de dados recolhidos, empiricamente.

Este foi, pois, no nosso entender, um começo auspicioso para a educação de adultos no nosso país, em que a participação e a inclusão eram princípios basilares, inscritos nas políticas públicas educativas. No entanto, e de acordo com Guimarães (2010) não nos podemos alhear da complexidade que é articular modalidades de educação de adultos, como a formal, a não formal e a informal. O modelo de políticas de educação crítica compreende conhecimentos e ritmos que não se adquirem apenas no sistema formal de ensino, assim como também admitem formas diferentes de pensar e de agir na educação de adultos. A educação para todos, promovida pela UNESCO, é uma das premissas deste tipo de políticas, por serem inclusivas e, fazerem da participação, um vetor fundamental ao incentivar a discussão de problemas ou necessidades sentidas pelas pessoas, sejam elas de natureza cultural, educativa ou social. Dito de outro modo, ao se apostar na participação dos indivíduos, está-se a estimular a sua procura coletiva de soluções, o que se reflete na capacidade de autonomia ou emancipação.

Estas políticas, valorizam as conceções de educação crítica, reflexiva e problematizadora, tal como nós defendemos, no que concerne às dimensões pedagógicas e educativas, até porque promovem a articulação entre os saberes escolares e os que resultam da experiência, onde se acumulam aprendizagens quotidianas e em vários âmbitos da vida dos indivíduos. É esta relação entre o individual e o coletivo que

dá à educação uma identidade de natureza abrangente e cívica (Barros, 2010; 2011a). Neste tipo de educação, o perfil dos educadores de adultos, segundo Guimarães (2010), é tal que, não só estimula o potencial de aprendizagem dos adultos através da tomada de consciência dos saberes já desenvolvidos, mas também promove a construção de novos saberes, além de que fomenta a partilha de conhecimentos, o diálogo igualitário e uma atitude mais crítica da realidade. Tudo isto porque, no fundo, há um compromisso assumido entre os educadores de adultos e os adultos educandos nos processos educativos. Ora, estas são as características essenciais que escolhemos destacar neste tipo de perfil de educadores de adultos, com o qual estamos de acordo, e que preconizamos no desenvolvimento de qualquer ação ou processo educativo, no âmbito da educação de adultos.

Seguindo na análise, vejamos agora os aspetos mais relevantes do modelo de *políticas de educação para a conformidade*. Este modelo põe em relevo o valor atribuído à escola, bem como aos conhecimentos que são veiculados nas instituições de ensino formal. Há, neste contexto, uma predileção pela transmissão de conhecimentos (ou conteúdos) e por uma postura disciplinadora (Guimarães, 2010) que contrapõe ao paradigma formal o paradigma não formal de uma educação não bancária e de um discurso na horizontal (Freire, 1987).

A educação de adultos é, ao abrigo destas políticas, um direito fundamental e invocam a educação de base das pessoas, como um meio para atingir um mínimo de formação da mão de obra, com base naquelas que são as preferências económicas da modernização social. Isto significa que, havendo uma aposta na educação de adultos, sob a “proteção” destas políticas, os adultos acedem por direito à educação porque existe uma variedade e quantidade relevante da oferta educativa, mas que promulga uma educação de patamares mínimos obrigatórios¹⁷, que satisfaçam as exigências do setor económico, em nome do seu desenvolvimento, revestindo, neste caso, a educação de um carácter utilitário e funcional.

Ora, estes aspetos economicistas são, claramente, impelidores da competitividade do e no mercado de trabalho, onde os ativos adultos tentam sobreviver (e, na conjuntura atual, conservar o posto de trabalho, cada vez mais precário). Lima (2008) adverte que “o princípio da competição conduz, no limite, a uma cidadania corroída e fragmentada, e não a uma cidadania democrática e cosmopolita,

¹⁷ Neste momento o décimo segundo ano, de cariz obrigatório.

comprometida com a educação crítica do público, abrindo espaço à discussão, à argumentação e à deliberação coletiva” (p.52). Também Lúcio-Villegas e Afonso (2007) questionaram, criticamente, a evolução de uma tal “cidadania em trânsito”. Assim, a educação, sendo encarada e promovida com o objetivo de formar, adaptativamente, os indivíduos, promove também o seu conformismo coletivo, mantém o *status quo* económico e social e legitima o poder de quem concebe e executa estas políticas

É neste âmbito que o educador de adultos, apresenta um perfil adaptativo, isto é, ao seguir as linhas orientadoras destas políticas, o educador de adultos irá socorrer-se de instrumentos ou dispositivos educativos que adaptem os adultos educandos às condições sociais das quais provêm. O educador de adultos assume uma postura tradicional de professor, alguém que ensina, numa relação de tipo vertical, e que detém o domínio sobre os indivíduos. Facilita, por isso mesmo, a conformidade dos adultos, ao centrar-se na mera transmissão dos conhecimentos, não deixando espaço para a discussão, a análise, a crítica e a partilha de outros temas/assuntos ou problemas que não aqueles que lhes foram impostos (Guimarães, 2010).

Nos termos da tipologia adotada, há ainda um terceiro modelo, o modelo das *políticas de educação para a competitividade* onde ganha maior expressividade as prioridades relacionadas com o aumento da empregabilidade, da produtividade, da competitividade, da eficácia, da eficiência, da emulação e da modernização económica através da educação (Lima, 2008; Guimarães, 2010). Esta é uma realidade bastante atual e repleta de lógicas de orientação diversas, que distanciam os discursos das práticas. Estamos hoje, num contexto político (marcadamente neoliberal) que considera a área económica e o setor produtivo como, absolutamente, prioritários, votando os indivíduos, a uma perda de direitos e regalias, reduzindo as pessoas a recursos humanos, numa ótica, puramente, mercantil. Lima (2008) afirma que “a situação revela-se, assim, marcada por um considerável hibridismo de orientações, não obstante a força das políticas atuais baseadas na lógica da qualificação e gestão de recursos humanos e nos seus apelos ao mercado e à sociedade civil” (p.50).

Tanto Lima (2008) como San Fernández (2008) referem a existência de variadas ações que promovem a educação, a formação, a aprendizagem e a qualificação de base, direcionadas para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Conforme bem sabemos, na atual conjuntura, o setor económico serve-se deste tipo de iniciativas para cumprir os seus propósitos, no entanto, fá-lo tendo em atenção os grupos a que se

destinam. Na tipologia de Guimarães (2010), que aqui seguimos de perto, existem dois grupos-alvo (aqui, cremos que se aplica, na íntegra, este termo) que são constituídos por sujeitos com características distintas entre si. No primeiro grupo, são considerados os indivíduos que detêm baixos níveis de escolaridade e que se encontram em condições de precariedade face ao trabalho e, portanto, mais vulneráveis. Em muitos casos, não participam, frequentemente, em ações de educação de adultos, assim como não encaram a educação e a formação como forma de melhorar as suas condições de vida e/ou de trabalho. O segundo grupo compreende os adultos que têm empregos estáveis, que participam em iniciativas, de forma voluntária, e que se encontram melhor preparados para responder às mudanças nas organizações do trabalho. Nesta posição, estes adultos acreditam que ao fazerem uma aposta quer na educação, como na formação e na aprendizagem ao longo da vida, tal terá um reflexo na melhoria da sua situação face ao emprego. Estas condições estão associadas, segundo advoga San Fernández (2008) ao denominado “efeito Mateus”, “que supõe que aquele que mais tem mais terá e aqueles que têm menos continuarão a ter menos no futuro” (p.94).

Posto isto, é nesta lógica que, segundo a tipologia de Guimarães (2010), os educadores de adultos adotam a postura de técnicos da aprendizagem ao longo da vida, que promovem a certificação de “competências para competir” gerindo os recursos humanos (adultos educandos), fomentando a aprendizagem de acordo com o seu contexto de trabalho e, portanto, a sua rentabilidade económica para o setor laboral. Para Lima (2008) os educadores de adultos, deste tipo, são detentores de um perfil profissional, maioritariamente, tecnicista, através do qual orientam os adultos, dando primazia ao conhecimento relacionado com o trabalho, prevenindo problemas, bem como testando soluções adaptativas que os adultos aprendentes devem ser capazes de pôr em prática.

Portanto, face ao exposto, e tendo em conta que uma das nossas perguntas de partida questiona sobre quais as funções, realmente, desempenhadas pelos Profissionais de RVC da equipa do CNO da Escola Secundária de Loulé, achamos que esta tipologia teórica nos dá bases sólidas para tentar interpretar os dados que recolhemos sobre este aspeto. Como veremos mais tarde nesta dissertação, acreditamos que existe, neste momento, no terreno, uma prática educativa, maioritariamente, assente na lógica das políticas de educação para a competitividade mas também nas políticas de educação para a conformidade, e que implicam a construção política de determinados perfis para os educadores de adultos, atualmente em funções.

Com base na sistematização efetuada por Barros (2011b), foi-nos possível estabelecer uma relação entre as funções/responsabilidades centralmente definidas (pelas tutelas anteriores ANEFA e DGFV) e o perfil de acesso à profissão, a que os profissionais de educação e formação de adultos se candidatam. Assim, decidimos construir e apresentar um quadro¹⁸, embora atualizando-o à luz das diretrizes da ANQ (que, de resto, não altera, significativamente, as atribuições exigidas ou os critérios de acesso aos elementos da equipa técnica), onde esteja patente informação relativa aos critérios definidos, aquando da seleção e contratação dos elementos da equipa técnico-pedagógica, às atribuições centralmente decididas e àquelas que são implementadas, localmente.

No nosso caso, considerámos apenas os Profissionais de RVC e os Formadores, posto que é sobre eles que recai grande parte da nossa atenção, neste estudo. Percebe-se através dos quadros-síntese que Barros (2011a, pp.133-135) nos apresenta que, os requisitos de acesso estão intimamente relacionados com a construção política do perfil do educador de adultos.

¹⁸ Informação recolhida na página oficial da ANQ, I.P. (Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público) – www.anq.gov.pt e também na Portaria 370/2008, criada pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e o da Educação, que tutelam, conjuntamente, a ANQ, I.P. e que regulamenta todo o sistema nacional de qualificações, a gestão e atividade dos CNO, bem como a constituição da equipa (requisitos de acesso e atribuições).

Quadro-resumo

Elemento da Equipa	Requisitos De Entrada	Atribuições Centralmente Decididas	Atribuições Localmente Implementadas
Profissional de RVCC	<p>-Possui obrigatoriamente habilitação académica de nível superior, estabelecendo-se como fatores preferenciais de seleção o conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanço de competências e construção de Portefólios Reflexivos de Aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; - Conduz os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; - Acompanha e dinamiza o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de RVC; - acompanha, em articulação com os formadores, o adulto na construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), através de metodologias especializadas, tais como balanço de competências ou histórias de vida; - Conduz, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro; - Organiza e articula com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa em ações de divulgação; - Participa nas sessões de esclarecimento e angariação de inscrições, sempre que tal se revele necessário; - Participa nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; - Acompanha os grupos de nível básico e secundário, gerindo todos os processos através de acompanhamento em atendimentos individuais de adultos e orientações nos trabalhos desenvolvidos; - Colabora na definição do encaminhamento de adultos em processo para outras ofertas formativas; - Inserção e atualização processual na base de dados <i>on-line</i> SIGO; - Inserção e atualização processual na base de dados na plataforma <i>e-learning moodle</i>; - Realiza sessões de preparação para júri de certificação e sessões de júri de certificação, bem como organiza toda a documentação inerente e o seu respetivo arquivamento. - Marca atendimentos/Formação Complementar entre os formadores e os adultos.

Formador	<p>Devem possuir, sem prejuízo de regimes especiais legalmente previstos:</p> <p>i) Habilitação para a docência para determinado (s) grupo (s) de recrutamento, nos termos do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e demais legislação complementar aplicável, em função da Área de Competências-Chave dos Referenciais de nível básico e nível secundário;</p> <p>ii) Certificado de Aptidão de Formador ao abrigo da regulamentação em vigor;</p> <p>iii) Experiência profissional no âmbito da Educação e Formação de Adultos. No âmbito da habilitação para a docência dos formadores dos Centros Novas Oportunidades, salientam-se, de acordo com os normativos legais em vigor, requisitos de recrutamento consonantes entre a área de Competência-chave e o grupo disciplinar a que o docente pertence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de RVC, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respetivas áreas de competências-chave (fase de reconhecimento); - Participa, com o profissional de RVC, na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revele necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas; - Organiza e desenvolve as ações de formação complementar da responsabilidade do Centro; - Participa nos júris de certificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de RVC, orientando a produção de temas/situações de vida, no âmbito das respetivas áreas de competências-chave (fase de reconhecimento); - Participa na validação de competências adquiridas pelo adulto; - Desenvolve as ações de formação complementar da responsabilidade do Centro; - Participa nos júris de certificação.
-----------------	--	---	---

Tabela 3 – Profissionais de RVC e Formadores: Requisitos de entrada e atribuições decididas e implementadas¹⁹

Pelo que vemos através deste quadro, as atribuições localmente implementadas são um pouco diferentes das que são centralmente decididas, tanto para os profissionais de RVC, como para os formadores. Verifica-se que a figura do profissional de RVC, para além de ter uma carga técnico-burocrática muito superior à dos formadores, também colabora em funções administrativas, como é o caso da elaboração de atas de júri e, posterior arquivamento ou a marcação de atendimentos/Formação Complementar (entre os formadores e os adultos que a profissional está a orientar), ao passo que os

¹⁹ Fonte: ANQ e Elaboração Própria

formadores estão muito mais concentrados naquela que é a sua função. Por outro lado, também se verifica que, em algumas das ações que a tutela define como sendo um trabalho articulado entre ambas as figuras profissionais, o que indicia um trabalho de grupo do que, propriamente, de equipa.

Guimarães (2010) afirma que, em Portugal, tornaram-se mais óbvias as diferentes dimensões das políticas educativas para a competitividade, a partir do *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos – S@ber +*, entre 1999-2006, sob a tutela da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA). Foi, um imperativo conjuntural da altura que determinou a justificação para a elaboração deste programa, uma vez que, as mudanças rápidas e profundas que estavam a ocorrer na sociedade nacional eram demasiado evidentes, principalmente, no mercado de trabalho. Verificou-se, então, um aumento dos níveis de competitividade, uma modernização da economia e a inserção de novas tecnologias, que impunham aos trabalhadores, maiores qualificações, maiores capacidades de adaptação e que se tornassem detentores de mais conhecimentos e competências. Mas os baixos índices de qualificação da população portuguesa não deixavam margem para dúvidas e, urgia corrigir o *deficit* educativo de que esta tinha sido alvo, por consequência dum acesso generalizado à educação, tardiamente. É, pois, neste panorama, que surgiram alterações de fundo na agenda política, o que originou a substituição da expressão de *educação de adultos* por *educação e formação de adultos*, cujo mandato previa a criação de ofertas inovadoras, como foi o caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que ao longo de mais de uma década, têm sido alvo de alguns acertos. Neste contexto, surgem em Portugal, novas categorias profissionais que iremos analisar no ponto seguinte.

3.4. Questões de profissionalidade em Educação

Na fase final deste capítulo de fundamentação teórica deste estudo, gostaríamos de relembrar que um dos nossos intentos, ao realizar a pesquisa foi, saber até que ponto estamos, ou não, perante práticas efetivas e transformadoras de Educação de Adultos. Nesse sentido, houve necessidade de refletir de modo especial sobre o perfil do educador de adultos. Desta forma, questionámos, anteriormente, em que medida estas

funções podem ser enquadradas como trabalho de um educador de adultos? Porém, torna-se ainda fundamental pensar, também, no perfil profissional do educador de adultos. Está a nascer uma nova categoria profissional do educador de adultos em Portugal?

Percorrido o caminho de reflexão crítica sobre a figura do educador de adultos, relativamente aos seus possíveis papéis, enquanto agente educativo; à sua formação contínua e ao seu perfil segundo as políticas públicas nacionais chegamos, agora, à questão interrelacionada da profissionalidade em educação.

Na medida em que não abundam os trabalhos que pensem a profissionalidade em educação de adultos, de novo, convocamos Guimarães (2010) que analisa a emergência de novas categorias profissionais muito ligadas ao contexto presente e relacionadas com os Centros Novas Oportunidades (CNO). Atualmente, as equipas técnico-pedagógicas dos CNO, incluem as figuras profissionais seguintes: o diretor e o coordenador dos CNO, os formadores que estão diretamente envolvidos na explicitação das áreas de competências-chave, os profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento, os mediadores (Cursos EFA) e os avaliadores externos (estes últimos, embora não sejam dependentes ou vinculados a qualquer CNO, exercem a sua atividade como avaliadores, nos mesmos). De referir ainda que os formadores, sendo professores do ensino formal, sem novidade, como vimos anteriormente, integram o grupo de profissionais a exercer funções no âmbito nacional da educação de adultos.

A atividade que estes profissionais desenvolvem está estabelecida através de legislação²⁰. Existem orientações para a sua execução que foram, progressivamente, revestindo os processos educativos de um carácter mais formalizado e individualizante. O facto de, orientarem o seu trabalho através de diretrizes veiculadas pela tutela, expressas em documentos oficiais (como a Carta da Qualidade para os CNO e o Roteiro Estruturante) bem como o uso generalizado e obrigatório, a partir de 2007²¹, de uma plataforma eletrónica SIGO²² (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), fez com que a formalização dos procedimentos e práticas educativas e pedagógicas dos profissionais fosse cada vez mais acentuada e o processo cada vez mais

²⁰ Portaria 230/2008, criada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e pelo Ministério da Educação.

²¹ Altura em que a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) passou a tutelar os CNO.

²² O Despacho nº 14 019/2007, de 3 de Julho, criou o Conselho de Gestão do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

vigiado, não tendo deixado grande margem para que haja, desde então, possibilidades para dinamizar os processos duma maneira mais contextualizada, localmente, e de caráter mais informal.

Posto isto, no âmbito da nossa investigação, pensemos então, na Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e nos profissionais da educação de adultos a ela associados. Ora, um dos eixos centrais da vida de um adulto ativo prende-se com a profissão que exerce, escolhida ou não por si. A formação da identidade profissional é, segundo Dubar (2000) um processo em constante mutação, revestido de um misto de aspetos exteriores aos sujeitos, nomeadamente, na legislação e normativas de toda a atividade laboral (como o Código do Trabalho), bem como as regras e normas internas, definidas pelas organizações profissionais, e de outros aspetos intrínsecos aos indivíduos, como seja, a imagem que têm de si mesmos, enquanto profissionais e a forma como perspetivam o seu desempenho profissional.

Estes aspetos são, de facto, fundamentais para entendermos como se criam as identidades profissionais. Afonso (2008), por exemplo, aprofunda, teoricamente, esta questão associada ao profissionalismo, com base nos seguintes pressupostos-chave: a) existência de um percurso de educação formal de nível superior (licenciatura, por exemplo); b) aquisição e aprofundamento de um *saber profissional complexo*; c) acesso a uma carreira profissional definida e avaliada (reconhecida e aceite) com possibilidade de frequência de ações de formação contínua; d) valorização da adesão a associações profissionais (sindicatos ou outras); e) defesa da criação coletiva de um código de ética profissional que implica a interpretação e exercício da profissão com margens substantivas de *autonomia relativa*, prestando contas e responsabilizando-se profissional e democraticamente pelo trabalho realizado (p.76).

Percebem-se, nestes pressupostos-chave, elementos que incorporam algumas das condições que os profissionais devem deter mas que também procuram obter, ao abrigo duma profissão, que lhes permita construir uma carreira profissional. Estes pressupostos-chave contemplam, ainda, algumas das reivindicações que estes profissionais têm vindo a fazer, no âmbito da sua atividade profissional, nomeadamente, a criação de um código ético e deontológico bem como a valorização da adesão a associações profissionais, por exemplo.

Por outro lado, Guimarães (2010) argumenta com grande clareza e pertinência para os propósitos desta investigação que:

no quadro da política de educação e formação de adultos, foram criadas condições para a constituição de um mercado de trabalho (definido por ofertas públicas que envolveram números significativos de adultos), definidos perfis profissionais (orientações e princípios estabelecidos pela legislação) e foi valorizada a formação inicial (tendo passado a licenciatura a ser um requisito fundamental para entrar na profissão) e contínua. Paralelamente, assistiu-se a uma complexificação do saber profissional, facto que exigiu a identificação formal das especificidades do trabalho dos profissionais da educação de adultos (comparativamente a outros grupos profissionais, no quadro de associações profissionais) e levou a um maior reconhecimento social (p.785).

O que nos parece incontornável aqui é que, se por um lado, tal como Guimarães (2010) refere, criaram-se as condições para a construção de identidades profissionais em mudança, por outro lado, o aumento excessivo da rede de CNO, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), agregou um número expressivo de profissionais, com formação de base bastante diversificada. No nosso estudo empírico, procurámos aferir, ao inquirir os profissionais de educação de adultos (caso das profissionais de RVC e dos formadores do CNO da Escola Secundária de Loulé), alguns destes aspetos que trataremos de explanar no capítulo da análise de dados. A autora identifica, neste âmbito, princípios referentes às políticas de educação para a conformidade e para a competitividade, que se entrecruzam, e que não beneficiaram a existência de uma cultura profissional específica.

Da mesma forma, a inexistência de formação graduada em educação de adultos, fez com que os educadores apresentassem formações iniciais muito variadas, ao nível da licenciatura, sendo a área das Ciências Sociais e Humanas, a que estava e está, maioritariamente, representada. Não podemos deixar de referir, uma vez mais, que a implementação ou a integração destes Centros em escolas congregou, também, a presença de professores do ensino regular, que são já atores de uma profissão com estatuto de carreira e reconhecimento legitimado socialmente.

Este cenário, segundo Afonso (2008) manifestava a existência de tensões muito evidentes entre a tradição escolar e uma abordagem educativa inovadora, já que estes profissionais sugeriam a existência de um novo *profissionalismo* emergido da combinação de tendências políticas e perfis profissionais muito distintos, o que se traduziu no aparecimento de identidades em mudança.

As tensões detetadas estão, para Guimarães (2010) diretamente relacionadas com alguns aspetos, particularmente inquietantes para os profissionais de educação e formação de adultos e que obstaculizam a construção de uma identidade profissional coerente. Isto porque, a contratação maciça de professores, desde logo, levantou interrogações quanto ao seu desempenho em iniciativas de carácter não formal, e ao potencial risco da formalização e desvirtuamento deste tipo de ofertas que se deseja que assentem numa abordagem paradigmática, antagónica à do sistema formal de ensino. Aliar este aspeto, ao cumprimento dos objetivos qualitativamente demasiado ambiciosos traçados pelo governo (que já espelham bem o carácter destas políticas), forçaram estes profissionais, a imprimir um ritmo bastante mais acelerado ao trabalho que desenvolviam, no sentido de certificarem um elevado número de adultos (lembramos que a meta objetivada pelo governo era certificar até 2010, um milhão de portugueses, ou seja, 10% da população, com diplomas escolares de nível básico, secundário e de qualificação profissional). Não obstante os elementos acima referidos, vejamos, ainda, a condição precária da situação profissional que estes profissionais têm vivenciado. As políticas que enformam as Novas Oportunidades assentam numa lógica de programa, o que não garante uma continuidade e estabilidade, necessárias à implementação de uma função que cativou e convocou, uma grande comunidade de práticas, como vimos anteriormente. Mais, pelo facto de ser visto como um programa, levanta questões acerca do real interesse pela educação e formação de adultos, isto porque, pode-se desde logo, questionar sobre o que acontecerá à educação de adultos, em Portugal, quando os objetivos forem alcançados.

Esta moldura política contribuiu para alimentar e aumentar as tensões existentes no setor, que foram crescendo à medida que a rede de CNO se expandiu.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que, devido à combinação de todos estes aspetos e, como forma de valorizar, promover e defender esta categoria profissional, foram criadas, muito recentemente (finais de 2011) duas Associações Profissionais. Assim, nascidas, praticamente, em simultâneo, a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – APRENDÊNCIAS²³ (APEFA), tem como objetivos: promover, estudar, defender, valorizar e desenvolver a educação e formação de adultos em Portugal. Outro exemplo, é a Associação Nacional de Profissionais de Educação e

²³ APEFA – www.apefa.org

Formação de Adultos²⁴ (ANPEFA) que surgiu da mobilização de um grupo de profissionais da área da educação e formação de adultos, motivados pela atual indefinição das políticas de educação e formação de adultos, dirigidas à população adulta e, cujo principal objetivo é contribuir para a continuidade das políticas públicas de educação e formação de adultos, bem como a valorização dos profissionais envolvidos, e a credibilização da aprendizagem ao longo da vida.

Resta-nos dizer que estes são sinais promissores a que devemos continuar a prestar atenção e colaboração ativa a bem do desenvolvimento da Educação de Adultos e dos seus profissionais e técnicos, em Portugal.

²⁴ ANPEFA – www.anpefa.com

Capítulo II – Metodologia

1. Apresentação geral do desenho de investigação

1.1. Considerações sobre Investigação Qualitativa

Na investigação em ciências sociais, podemos distinguir dois modos de estudo, que têm vindo a ser utilizados, muito embora, um (modo quantitativo) seja bastante mais antigo do que o outro (modo qualitativo) e, talvez por isso mesmo, tenha dado azo a que se fomentasse uma certa clivagem entre ambos. Talvez essa clivagem se tenha ficado a dever, maioritariamente, ao tipo de relação existente entre um racional metodológico mais preocupado em generalizar a partir dos dados empíricos e um outro racional metodológico mais preocupado em particularizar a partir dos dados empíricos. Daqui podem resultar posições bastante distintas como, por exemplo, a dicotómica que defende uma oposição entre ambas e, por exemplo, a que defende um *continuum* entre ambas as racionalidades (Léssard-Herbert, M.; Goyette, G.; Boutin, G., 1990, p.31).

A lógica qualitativa em investigação, começou a ser utilizada mais tarde, e só a partir dos finais dos anos sessenta, se começou a utilizar a expressão Investigação Qualitativa (I.Q.), que é “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p.16). De acordo com os autores, a investigação qualitativa tem como principais características, as seguintes: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (cf. pp.47-50).

Desta proposta podemos retirar, por exemplo, que o investigador recolhe a informação através do contacto directo e no contexto da investigação que desenvolve, sendo que ele, o investigador, é o instrumento essencial da investigação. A interpretação do fenómeno deve ser feita de maneira exaustiva, abundante em pormenores que exponham de forma clara mas, ainda assim, complexa, a natureza do fenómeno estudado e os significados que as pessoas que o vivenciam, lhe conferem. Neste tipo de

investigação, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, isto é, do particular para o geral, já que se parte de um caso concreto. Todos os dados recolhidos serão analisados, escritos e transcritos em texto, sendo que as transcrições poderão ser, não só, por exemplo, de inquéritos por entrevista que sejam efetuadas, mas também de outros documentos consultados, como documentos pessoais, documentos oficiais, vídeos e fotografias, entre outros, com o objetivo de descodificar e interpretar os significados que os sujeitos do estudo lhe dão.

Na investigação qualitativa, é mais importante compreender a origem ou as causas dos fenómenos do que o que eles representam (por si sós) ou os efeitos que produzem apenas. À medida que a análise é feita, de forma particular, vai-se construindo uma interpretação própria com a triangulação de toda a informação obtida, a partir dos sujeitos da investigação. Ao utilizar a abordagem qualitativa, os investigadores enfatizam como é que pessoas diferentes dão sentido às suas vidas, qual o significado que atribuem aos fenómenos que vivenciam. Ou seja, a causa e o efeito de um fenómeno social, ganham sentido no âmbito amplo do contexto e da complexidade que lhe está associada.

O objetivo fundamental da investigação qualitativa é interpretar os fenómenos, abarcando toda sua complexidade e no seu contexto natural, mais do que uma manifesta preocupação em quantificá-los. Trata-se de compreender a realidade e natureza dos fenómenos, partindo da ótica dos sujeitos investigados. É de referir que neste tipo de investigação, o investigador assume a sua não neutralidade e, portanto, a forma como conduz a investigação pode incluir a expressão das suas opiniões e convicções, muitas vezes sugeridas pelas inferências que vai fazendo ao longo do estudo, sem que isto implique perda de rigor ou de cientificidade, utilizando para tal, por exemplo, a técnica da triangulação. Foi este o procedimento principal escolhido para validar os dados recolhidos nesta investigação.

Contudo, e apesar da investigação qualitativa privilegiar a interpretação dos fenómenos, não obsta que se faça, também, uso das metodologias quantitativas. É neste seguimento que Erikson (1986) se refere à investigação qualitativa como investigação interpretativa, abarcando um conjunto rico e extenso de possibilidades, tais como: a observação participante, a etnografia, ou o estudo de casos, por exemplo. Do seu ponto de vista, a investigação qualitativa não é unicamente qualitativa já que também é possível fazer uso de quantificações em determinados procedimentos. Para este autor, a metodologia qualitativa têm especial interesse, principalmente, do ponto de vista

epistemológico mas também ontológico, dado que, a relação estabelecida pelo investigador para conhecer a realidade; as diferentes perspetivas em relação à mesma e a natureza do fenómeno, fazem-no relegar para segundo plano, os aspetos técnicos. Para Erikson, a investigação para poder ser identificada como “interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza” (p.120).

De acordo com a revisão da literatura, podemos destacar várias propostas de definição para a investigação qualitativa, tais como: a proposta por Denzin & Lincoln, (2005)

uma atividade localizada que situa o observador no mundo. Consiste num conjunto de interpretações, de práticas que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Traduzem o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos para si próprio. Neste nível, a investigação qualitativa reveste-se de uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu ambiente natural tentando que faça sentido ou interpretando o fenómeno respeitando o significado que este tem para as pessoas estudadas (p.3).

Uma outra definição que podemos destacar é a de Creswell (2007), um pouco mais recente e que diz

a investigação qualitativa começa com pressupostos, uma visão do mundo, na possível utilização de quadros teóricos e na investigação aos significados que atribuídos, quer por indivíduos, quer por grupos, a problemas sociais ou humanos. Para estudar o problema, os investigadores qualitativos, fazem uso de uma abordagem qualitativa emergente para o questionarem, a recolha de dados é efetuada no ambiente natural, sensível às pessoas e aos locais em estudo e a análise de dados é indutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexividade do investigador, e a complexa descrição e interpretação do problema, e acrescenta algo à literatura ou sinais para uma futura ação (p.37).

Olabuénaga (1999) caracteriza e apresenta, também, cinco pontos que distinguem a investigação qualitativa da investigação quantitativa (p.23):

O objetivo é a captação e reconstrução de significado;
A linguagem é basicamente conceptual e metafórica;
O modo de captar a informação não é estruturado mas flexível;
O procedimento é mais indutivo do que dedutivo;
A orientação não é particularista e generalizável mas holística e concreta.

Conforme já vimos anteriormente, e com base neste autor, sublinhamos, especialmente, um aspeto: é que a investigação qualitativa permite ao investigador usar modos de obtenção de informação muito flexíveis e ajustáveis, sempre que tal necessidade se verifique. Isto porque, a investigação qualitativa pauta-se por uma orientação metodológica que abarca todos os aspetos do fenómeno mas de forma concreta, delimitada, cujo objetivo é compreender a sua totalidade e não apenas fragmentos desintegrados entre si.

Assim, e ainda segundo este autor, a investigação qualitativa não é assim tão diferente da investigação quantitativa, no que ao seu desenho de investigação diz respeito, uma vez que, o processo investigativo se desenvolve em cinco fases concretas, aqui, meramente, enunciadas: 1) define-se um problema; 2) elabora-se o desenho da investigação; 3) recolhem-se os dados; 4) analisam-se os mesmos; 5) escrevem-se os resultados apurados. Isto é, nos termos de Olabuénaga (1999) qualquer investigação que se inicie deve ter o problema, relativamente, definido. É esta definição que permite orientar o investigador a centrar-se na busca do significado do fenómeno a estudar e isto é comum quer a uma investigação qualitativa, quer a uma investigação quantitativa (p.51). Convém salientar que, embora não seja o nosso caso, nem sempre a pergunta de partida se mantém inalterada até ao final do estudo, uma vez que, não só a realidade não é estática como a recolha dos dados pode fornecer novas informações, que à partida não estavam contempladas. À medida que a investigação decorre e avança, poderão ser necessários reajustes e mudanças no plano de investigação que obriguem o investigador a reformular a pergunta de partida.

Acerca da investigação qualitativa, diferentes autores (Denzin & Lincoln, 2005; 2011, Creswell, 2007, Guba & Lincoln, 1985; 1994) são unânimes na existência de pressupostos, maioritariamente, filosóficos no seu procedimento, e que irão nortear, principalmente, o investigador mas também a investigação que conduz. Estes pressupostos são de carácter metodológico, mas também de cariz epistemológico; ontológico e axiológico. Destacamos, por isso, os cinco axiomas do paradigma

naturalista de Guba (1985, p.85), a saber: a) A natureza da realidade (ontologia); b) A relação investigador – objeto da investigação; c) O propósito da investigação (generalização); d) A natureza da explanação (causalidade); e) O papel dos valores (axiologia).

Aquilo que podemos retirar destes axiomas propostos pelo autor é que é fundamental que o investigador utilize métodos condizentes com a natureza da lógica do estudo que está a desenvolver, é essencial também que tenha atenção e reflexividade face à relação que estabelece com o fenómeno ou com o objeto em estudo, principalmente se for outro ser humano, uma vez que podem influenciar-se, mutuamente; é pois, indispensável que conheça ou averigüe a natureza do fenómeno e que não exclua os seus sentimentos e opiniões acerca do fenómeno/realidade, mas que tenha, igualmente, atenção para que estes não o condicionem. Ora, foi com estes pressupostos que procurámos agir nesta investigação.

1.2. O paradigma de investigação selecionado

Segundo López Górriz (2004), a partir dos anos 70, começou a verificar-se que o modelo positivista de investigação não era o mais adequado para resolver problemas relevantes no campo da educação. Surge, então, uma grande polémica quer sobre a natureza da educação como da investigação educativa. É devido a esta controvérsia e dada a natureza complexa da educação, que foi necessário encontrar abordagens mais interpretativas, que derivam da sociologia, da antropologia, entre outras, e que dá origem ao paradigma interpretativo ou qualitativo. Ainda segundo a mesma autora, podemos caracterizar, em traços gerais, a abordagem deste paradigma, como um paradigma que pretende conceber a realidade de forma holística, global e divergente; em que o investigador se implica a um nível relacional com (o “objeto”) os investigados e é um filtro por onde passa a informação mais significativa e, cuja finalidade é compreender e interpretar a realidade ou fenómeno educativo (López Górriz 2004, p.64).

Na opinião de Pérez Serrano (1994b), a compreensão do que é a investigação qualitativa balizada pelo paradigma interpretativo não é fácil, contudo poderá dizer-se que “consiste em descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Além disso, incorpora o que os participantes

dizem, as suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressas por eles mesmos” (Pérez Serrano, 1994b, p.46).

Pode-se, de certa maneira, até afirmar que o investigador, ao utilizar o paradigma interpretativo, está a fazê-lo por uma questão de coerência com a natureza da investigação qualitativa que desenvolve, dado que podem existir diversos pré-conceitos e convicções, que o investigador não deve ignorar, mas encarar como um desafio para questionar e interpretar melhor os próprios dados. Desta forma, e segundo Denzin & Lincoln (2011)

toda a investigação é interpretativa: guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos acerca do mundo e de como ele devia ser compreendido e estudado. Algumas crenças podem ser dadas como certas, invisíveis, ou só assumidas, enquanto outras são altamente problemáticas e controversas. Cada paradigma interpretativo faz exigências específicas ao pesquisador, incluindo as perguntas que são feitas e as interpretações que são trazidas até ao investigador (p.13).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52) o que reflete a orientação que o investigador toma, com base nos marcos teóricos que fundamentam as suas opções e em simultâneo, usam-nos para recolher e analisar os dados a que acedeu.

A presente investigação teve como base o paradigma interpretativo que “pretende substituir as noções científicas explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2005). Assim, tendo este paradigma de investigação como suporte, tentámos contemplar todos os dados obtidos através da observação efetuada, a análise dos mesmos, bem como as nossas convicções e críticas, relativamente à realidade.

1.3. O método de investigação selecionado

Através da obra de Ander-Egg (1997) apurámos uma definição possível para o conceito de metodologia e de método, com base num enquadramento histórico. Até ao séc. XVI prevalecia a lógica aristotélica, ou seja, a leitura de livros e comentários de

textos sem preparação e sem fundamentação epistemológica e científica. Foi, a partir de autores como Copérnico e Descartes (este último defendia a autonomia da razão e do conhecimento humano para se atingir o conhecimento científico) que foi publicado o primeiro livro – *Discurso do Método*, sobre método e ciência. Todavia, foi Francis Bacon quem implementou algumas questões de problematização ligadas à concepção da realidade, nomeadamente a capacidade de observação. O Renascimento, contextualizado numa nova época de progresso a vários níveis (artístico, literário, filosófico e científico) traz uma nova dimensão da utilização de novos procedimentos para chegar a um conhecimento mais efetivo da realidade.

Etimologicamente, a palavra método, é de origem grega *metá* e *odos*. *Metá* é uma proposição que dá a ideia de movimento e *odos* significa caminho. Em sentido amplo e uso corrente, este termo significa a ordem que se deve seguir nos processos que querem atingir um determinado fim ou resultado, podendo, por isso ser definido como “o caminho a seguir mediante uma série de operações, regras e procedimentos antecipadamente estabelecidos, de forma voluntária e reflexiva, para alcançar um determinado fim que pode ser material ou conceptual” (Ander-Egg, 1997, p.21).

O método de investigação que elegemos foi o estudo de caso que, segundo Pérez Serrano (1994b), surgiu, enquanto método de ação pedagógica, na *Business School* da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, não sendo consensual, entre vários autores, a data em que se iniciou e aplicou pela primeira vez. A sua introdução no ensino (de Direito e de Leis) foi da responsabilidade de Malvin T. Copeland, professor de Direito Comercial e Gray, fundador e reitor da Universidade de Harvard (Pérez Serrano, 1994b, p.84). Ainda de acordo com a autora, o estudo de caso pode definir-se como uma descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade singular, um fenómeno ou unidade social (Pérez Serrano, 1994b).

Dada a natureza qualitativa do estudo que desenvolvemos e com recolha da maioria dos dados no seu ambiente natural, a opção mais adequada para nós, foi de facto, o estudo de caso como método de investigação. Efetivamente, atendendo às características deste método, identificadas por alguns autores (Merriam, 1988; Pérez Serrano, 1994b) o estudo de caso, pode definir-se como “uma descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade singular, um fenómeno ou unidade social” (Merriam S., 1988, p.21). Contudo, e apesar de esta autora manter a sua definição anterior, concluiu, dez anos mais tarde, que a característica que mais distingue o estudo de caso é a delimitação do objeto de estudo, do caso. A sua definição inicial sofreu

influência das definições de outros autores o que permitiu a Merriam (1998) ver o caso como uma coisa, uma entidade singular, uma unidade delimitada. O caso pode ser uma pessoa (aluno); um programa; um grupo (turma), por exemplo. Para esta autora, é fundamental que o caso esteja perfeitamente delimitado, caso contrário, não é um caso, como podemos constatar através da sua afirmação: “Se o fenómeno que está interessado em estudar não é intrinsecamente limitado, não é um caso” (p.27). De facto, o carácter particularista, descritivo e heurístico permitiu-nos fazer uma descrição consistente do caso, que apresentaremos no capítulo seguinte, centrando-nos numa situação concreta, reveladora do fenómeno, o que poderá contribuir para a compreensão ou a confirmação do que já se sabe acerca do mesmo. Poderá, inclusivamente, possibilitar a descoberta de novos significados (Merriam, 1988).

Por outro lado, o estudo aqui desenvolvido foi, sobretudo, planeado de acordo com o contexto em que o fenómeno se encontrava inserido. Assim, e de acordo com Yin (2005) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”(Yin, 2005, p.32).

Segundo Fragoso (2004), a caracterização ou a interpretação do método estudo de caso, feita por outros autores, não é totalmente consonante, já que uns privilegiam alguns aspetos que outros estudiosos não consideram tão importantes. Assim, Fragoso (2004) destaca duas constatações: primeiro, não é possível (talvez nem seja benéfico) que haja consenso no posicionamento entre os vários autores e, em segundo lugar, infere-se que a maioria concordaria em que o estudo de caso “permite uma descrição rica da situação estudada, e que a profundidade obtida representa uma vantagem indiscutível para a interpretação de situações complexas, que muitas vezes não se podem abordar com o enfoque investigativo mais tradicional” (Fragoso, 2004, p.47).

Segundo Denzin & Lincoln (2011) não há um método que possa compreender as variações subtis na experiência humana, em curso, assim como não há observações objetivas, apenas observações socialmente situadas nos mundos (e entre) do observador e daquele que é observado.

A principal razão da nossa escolha por este método pode ser o facto de entendermos com Guba & Lincoln (1985) que as realidades não podem ser separadas do seu contexto e que deverão ocorrer num panorama ou contexto natural das entidades do estudo. Para nós foi fundamental ter claro que o estudo de caso tem como finalidade essencial gerar conhecimento sobre o particular, *aquele* caso em concreto, e dirige-se

em busca da compreensão dos temas intrínsecos ao caso. Desta forma, a particularidade do caso, constitui o centro de toda a investigação. E é disso que se trata quando optamos por estudar o Centro Novas Oportunidades - CNO da Escola Secundária de Loulé, no qual trabalhamos, desde 2008. Tanto para Stake (1998) como para nós, o facto de poder, ainda, resultar conhecimento contextual desta investigação, que incrementa as práticas locais, foi um motivo de peso na escolha do estudo de caso e do paradigma interpretativo em que o convocamos.

1.4. As técnicas de recolha de dados seleccionadas

Perez Serrano (1994a) afirma que o conceito de Técnica deriva:

Do grego *Technikos*, de *técne*, arte. Em geral, é a capacidade para transformar a realidade observando uma série de regras. Inicialmente, teve dois sentidos: como arte prática e como forma de atuação que se opunha à *episteme* – a ciência, tomada esta como conhecimento ou saber teórico. Para Aristóteles, a *técne* supera a experiência, mas situa-se num degrau inferior ao raciocínio. Refere-se às aplicações da ciência, às necessidades práticas, particularmente, à produção industrial.

Ao situarmos a técnica num marco mais amplo – a ciência – trata-se de explicar e compreender a realidade a partir de uma tecnologia e metodologia fundamentadas, para evitar o reducionismo ou os desvios tecnocráticos.

Na atualidade, o sentido de técnica ficou reservado aos procedimentos de atuação concretos e particulares, associados às distintas fases do método científico. Ander-Egg indica que o método é o caminho e as técnicas a arte ou o modo de percorrê-lo. Os métodos têm um caráter mais global, abarcam várias técnicas; estas são de caráter mais prático e operativo (Pérez Serrano, 1994a, p.184).

De facto, e segundo Ander-Egg (1997) todo o método necessita de técnicas. Estas, por sua vez, são procedimentos específicos que fazem referência ao conhecimento/habilidade operativa que permite o controlo, registo, transformação ou manipulação de uma parte específica da realidade (p.25).

Desta forma, e tendo em conta que uma das principais técnicas de recolha de informação numa investigação qualitativa, como é a nossa, é a técnica da observação direta de cariz participante, apoiamo-nos em Raymond Quivy (1998) quando diz que “a observação participante do tipo etnológico é, logicamente, a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais” (p.197). Trata-se de estudar atividades quotidianas, dos sujeitos observados, do lado de dentro, de forma pormenorizada, tentando ao máximo não perturbar quem e o que está a ser observado. O observador é, portanto, uma testemunha privilegiada, uma vez que assiste, *in loco*, a atividades, atitudes e comportamentos dos sujeitos que está a estudar, sem os instigar a adotar formas diferentes de se comportarem. Na verdade, Peretz (2000) diz mesmo que

a observação direta nos locais distingue-se de qualquer forma de observação de situação construída ou criada por um investigador, tais como a de laboratório ou a de reuniões organizadas e animadas com o fim de provocar uma reação de grupo já existente (um gabinete, uma turma, um serviço), ou de um grupo constituído apenas para a ocasião. Praticada muitas vezes em psicologia experimental, em sociologia (...). Ao praticar a observação direta, o investigador não tem a intenção de desviar a ação do seu desenvolvimento normal, nem de induzir os participantes a atos estranhos à sua própria perspetiva (p.29).

Entendemos que numa investigação, a técnica da observação é uma ferramenta fundamental para podermos olhar para um fenómeno, ver como se forma e recolher informação sobre o mesmo. A observação direta nem sempre tem subjacente a implicação do investigador/observador, isto porque depende de que ponto de vista o investigador pretende observar, se pelo do distanciamento (não participante) ou se pelo do envolvimento (participante).

A observação feita no ambiente natural dos sujeitos designa-se, nas ciências sociais, por investigação naturalista e como é feita no seu ambiente natural permite ao investigador/observador observar as funções diárias desenvolvidas pelos sujeitos. Este tipo de observação foi preferida por nós porque o observador entra no mundo do seu objeto de estudo mas sem ser intrusivo e sem permanecer no mundo do sujeito, isto é, fica também do lado de fora. À medida que o seu trabalho empírico vai decorrendo, vai

ganhando a confiança dos sujeitos, cuidando também que a informação que recolher não causará dano a alguém (Bogdan & Biklen, 1994).

De um modo geral, e nos termos de Merriam (1998) uma das características que o investigador/observador deve ter, em investigação qualitativa é *tolerância à ambiguidade* em todas as fases da mesma – aquando do desenho de estudo; da recolha de dados e da análise de dados e, na nossa opinião, a fase mais crítica e mais sujeita a ambiguidades e tensões é a fase do trabalho de recolha de informação empírica. Outra característica que o investigador/observador deve ter, segundo a mesma autora é a *sensibilidade ou ser altamente intuitivo*. A sua sensibilidade ou intuição deverão ter em conta não só as pessoas que irá observar, como a linguagem não-verbal, e o espaço físico onde se encontram. Para além disso, o investigador/observador deverá ser também um *bom comunicador*, ou seja, “um bom comunicador é empático com os respondentes, cria harmonia, faz boas perguntas e ouve atentamente.” (Merriam, 1998, p.23)

Estamos totalmente de acordo com estas características, uma vez que, na nossa opinião, não obstante a importância, a complexidade e a dificuldade, até, todo o trabalho antes e depois da recolha de dados, fazer observação participante é um dos grandes desafios que o investigador tem, principalmente, porque há imprevistos que podem surgir, nomeadamente, a recusa de um ou mais sujeitos em participar no estudo, apesar de terem concordado anteriormente (algo que efetivamente aconteceu no nosso estudo de caso); pode haver um grande volume de informação que, aparentemente, e numa fase inicial pode induzir o investigador a um dispêndio de tempo que poderá revelar-se pouco profícuo. Ser um observador (sensível ou intuitivo) significa que todos os pormenores visíveis e não visíveis contam, não só é importante estar atento ao que ouve e vê como é fundamental praticar uma escuta ativa, através da interpretação dos silêncios e das expressões faciais e outro tipo de comportamentos. Defendemos, igualmente, que para ser um bom investigador mas também bom observador há que ser um bom comunicador, na medida em que, ao estabelecer uma relação empática com os sujeitos, não significa que tenha de viver os problemas que os sujeitos lhe contam ou que ele observa. Trata-se de demonstrar que compreende o significado que o sujeito lhe atribui. Desta forma, os sujeitos sentem que podem confiar no investigador, que se estabeleceu um clima favorável ao desenvolvimento da investigação/observação. Neste tipo de relação de confiança, o investigador pode aprofundar muito mais a recolha da informação pretendida. Ser um bom comunicador também significa que é capaz de fazer

as perguntas certas no momento certo, através, por exemplo, de conversas informais, mesmo que demore algum tempo. Muitas vezes, há que ter paciência e aguardar sinais de abertura por parte dos sujeitos.

Ora, a informação empírica resultante da técnica da observação direta participante, por nós escolhida, pela riqueza de acontecimentos e de atores pode ser, facilmente, alterada ou adulterada pelo investigador se não registar de forma fidedigna e sistemática o que observa. Além disso, a memória não é inesgotável, pelo que, fazer anotações é o maior garante que não haverá perda de informação. Assim, estas anotações podem ser manuscritas, do próprio observador mas também podem incluir registos audiovisuais. Olabuénaga (1999) adverte que todos os recursos são válidos, desde que: não interfiram com a ação dos atores sociais e que captem o máximo de informação e do contexto que esta foi produzida (p.222).

Para além da técnica da observação direta participante, a técnica do inquérito por entrevista, segundo Ghiglione e Matalon (1997) “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (p.7).

Na verdade, segundo vários autores, o inquérito por entrevista é uma das técnicas que mais se utiliza em investigação qualitativa, e segundo Lakatos e Marconi (1988) “a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (p.174).

Olabuénaga (1999) diz mesmo que é “a segunda grande técnica de investigação qualitativa” (p.165). Segundo este autor, o inquérito por entrevista pode assumir várias formas distintas a partir da que é a mais usual, a entrevista individual falada. Pode, ainda, ter uma duração breve, de alguns minutos, como pode prolongar-se por sessões ou dias de conversação. Existem três características que distinguem os vários tipos de inquérito por entrevista existentes e à disposição do investigador em Ciências Sociais, e que são, na aceção de Olabuénaga (1999): os inquéritos por entrevista individuais ou de grupo (*focus group*); biográficas (que abarcam um vasto conjunto de temas) ou monotemáticas; diretivas (ou estruturadas) e não diretivas (ou não estruturadas).

Apoiadas em Olabuénaga (1999) a nossa opção metodológica recaiu sobre o último tipo de inquérito por entrevista, a não estruturada, também designada por outros autores de entrevista livre, e fizemo-lo, complementando com entrevistas semi-estruturadas, atendendo à sua especificidade, uma vez que, ao recorrer a este género de inquérito por entrevista, estávamos à procura de maximizar o significado do fenómeno

para os entrevistados e queremos, mais do que explicá-lo, compreendê-lo. Reforçamos a nossa preferência através de Lakatos e Marconi (1988) já que para estas autoras “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. (...) Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (p.174).

O entrevistador, por seu lado, expõe ao entrevistado, qual o objetivo e motivação do estudo em curso, faz perguntas sem um esquema fixo e, por isso, pode alterar a ordem das perguntas e incluir novas, caso se verifique necessário. Se alguma pergunta tiver um sentido que não ficou claro, pode explicá-lo para que o entrevistado possa responder. O entrevistador assume uma postura de «ouvinte interessado» mas não avalia as respostas, assim como estabelece uma «relação equilibrada» entre familiaridade e profissionalismo.

No inquérito por entrevista, preparado por nós, com algumas perguntas orientadoras, relativamente abertas, o entrevistador/investigador tenta obter a informação por parte do entrevistado. As perguntas, numa entrevista semi-diretiva, vão sendo colocadas de acordo com o desenrolar da conversa, entre ambos. Este género de entrevista é considerada por Quivy e Campenhoudt (1995) mais como uma conversa que o entrevistador vai moderando. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). A entrevista é semi-diretiva quando o entrevistador dispõe de um esquema de entrevista, o guião da mesma, que consiste num conjunto de perguntas, relativamente abertas, de modo a facilitar o decorrer da mesma. Durante a entrevista assim planeada, de modo flexível, podem ser colocadas novas questões, se o entrevistador achar conveniente, de modo a obter mais informação ou aprofundar o que está a ser dito. Ou seja, a entrevista semi-diretiva é aplicada para aprofundar um determinado domínio ou verificar as evoluções já conhecidas (Ghiglione & Matalon, 1997). Neste tipo de entrevistas recorre-se, usualmente, ao registo de informação com o gravador áudio ou com a câmara de filmar²⁵.

Para além do inquérito por entrevista, recorremos também ao inquérito por questionário, uma vez que, para Ghiglione e Matalon (1997) “é habitual reservar o

²⁵ Nós optámos pelo registo áudio, de forma a não constranger as entrevistas, uma vez que nos fizeram saber que não queriam ser filmadas.

termo *entrevista* para as técnicas menos diretivas e designar por *questionário* as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente” (p.63). Segundo os autores, torna-se necessário a aplicação de um inquérito por questionário, quando precisamos compreender representações, atitudes, preferências e opiniões, que só sendo acessíveis de uma forma prática pela linguagem, raramente se expressam de forma espontânea. Desta forma, não nos sentimos impedidos de estabelecer relações de preferências ou de representações, por exemplo, já que não adotámos uma conceção meramente comportamental e isso possibilitou-nos inferir interpretações a partir não só dos dados da observação que fizemos, das conversas informais que tivemos, como das respostas obtidas, pelos inquéritos por entrevista e por questionário. Foram precisamente as respostas obtidas nos inquéritos que nos permitiram compreender um pouco melhor o significado que os atores locais atribuem ao fenómeno do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais em curso neste CNO. Contudo, é fundamental nunca esquecer que, segundo Ferreira (1986) “ (...) as respostas a um inquérito não encerram a “Realidade”, que não existe, aliás, mas a descrição e avaliação de uma certa realidade, determinadas pelo contexto de interação entre inquiridor e inquirido (...) ” (p.173). Significa, portanto, que as respostas que se obtêm não podem ser encaradas como uma representação fiel da realidade. São, basicamente, a forma como o inquirido interpreta e avalia a realidade, neste caso, a sua realidade. Existe ainda um fator a ponderar e que se prende com a influência do contexto entre o inquiridor e o inquirido, o que pode determinar as respostas que são dadas.

Das várias técnicas utilizadas, Ghiglione e Matalon (1997) referem quatro que circunscrevem uma diretividade em crescendo, a saber: a entrevista não diretiva; a entrevista semi-diretiva, o questionário aberto e o questionário fechado (p.64). É, no entanto, recorrente a utilização de técnicas mistas, ou seja a combinação de uma entrevista não diretiva mas que inclua também uma fase semi-diretiva.

Foi precisamente essa vertente que utilizámos, dado que o inquérito por questionário aplicado aos formadores da equipa Técnico-pedagógica do CNO da Escola Secundária de Loulé foi construído com perguntas fechadas e perguntas abertas. Os objetivos que tínhamos em mente eram, conseguir, por um lado, caracterizar quanto à formação de base e experiência profissional um conjunto de pessoas que têm em comum a função que desempenham e, por outro lado, aferir e compreender, o entendimento e a perceção que têm, relativamente às funções desempenhadas por outros elementos da equipa e quanto às suas próprias funções.

1.5. Considerações sobre a análise de conteúdo

Todas as investigações pressupõem que os dados empíricos serão analisados segundo uma coerência metodológica e, cientificamente, balizadas. Na análise dos dados procedentes da técnica da observação e da técnica do inquérito, é usual optar por uma técnica de análise das comunicações que visa identificar indicadores para a produção de inferências, referentes à produção ou receção destas mensagens. Escolhemos então a análise de conteúdo porque, por exemplo, para Berelson (citado em Vala, 1986), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa ou qualitativa, do conteúdo de manifesto da comunicação” (p.103). Esta técnica permitiu-nos analisar a informação recolhida através da observação, do inquérito por entrevista e por questionário, e das conversas informais também realizadas, (ver em anexo as grelhas de registo de observação e a transcrição das entrevistas) e facilitou-nos a reflexão acerca de todo o material recolhido e, a sua inclusão triangulada ao longo do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados, “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, tem como objetivo aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205). Ao darmos início, neste estudo, à análise de conteúdo, foi crucial ter este referencial metodológico bem presente, na medida em que, existe um risco acrescido de dispersão, quando o volume de informação obtida é considerável.

Olabuénaga (1999) diz que “a análise de conteúdo não é outra coisa senão uma técnica para ler e interpretar o *conteúdo de toda a classe de documentos*²⁶ e, mais concretamente (ainda que não exclusivamente), de todos os *documentos escritos*” (p.192). Esta é uma técnica que aparenta ser simples mas que é bastante intrincada e extremamente importante, uma vez que congrega muitas etapas e conceitos. Esta técnica permite-nos aceder a outras informações ou pistas que, à partida, não estavam visíveis, desocultando-as de cada vez que fazemos uma leitura cada vez mais cuidada e profunda. Olabuénaga (1999) ressalta, contudo, a diferença entre a análise de conteúdo e análise documental, sendo que no primeiro tipo de análise não só o texto é importante como o contexto em que foi produzido também. A análise documental apenas recai sobre o

²⁶ Itálico conforme o autor.

texto. Uma vez que o texto pode dizer muito mas o contexto em que foi produzido também, tal facto, permitir-nos-á fazer inferências, que segundo o autor, é um elemento central da análise de conteúdo (p.195). Significa que ao analisarmos um texto escrito, por exemplo, podemos inferir sobre as características pessoais e sociais do autor desse texto mas também do público ao qual se destina. Há, ainda, possibilidade de inferir acerca do texto se a mensagem que se pretende transmitir é clara e inequívoca ou se, por outro lado, há a intenção de fazer passar outra mensagem de forma, subliminarmente, sub-reptícia.

De facto, foi nossa preocupação ter todos estes aspetos em consideração. Ao longo da análise de conteúdo pudemos organizar a informação recolhida de acordo com os procedimentos que a literatura recomenda. Tivemos, ainda, em linha de conta que para Bardin (1977) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42). Foi fundamental, para nós, a elaboração de instrumentos de registo que nos permitiram sistematizar e categorizar todos os dados obtidos, anteriormente, na fase do trabalho de terreno. Foi com base nas três fases de categorização de Bardin (1977) que concretizámos uma tarefa que, de início, se apresentava bastante árdua e complexa. Assim, inicialmente, na fase da pré-análise, fizemos uma leitura flutuante, isto é, uma primeira leitura despreocupada mas com rigor e objetivos. Tivemos, por isso, atenção a tudo o que nos permitisse identificar temas-chave, fazer anotações (a que retomámos na fase seguinte), e à escolha de documentos, considerados por nós, como mais relevantes. Na segunda fase, a da exploração do material, procedemos, então, à codificação da informação pré-analisada. Uma vez que optámos pelo critério semântico para a categorização da informação, fizemo-lo através do seu agrupamento por Unidades de Registo e Unidades de Contexto, que fomos selecionando à medida, que fazíamos uma segunda leitura, mais cuidada e aprofundada a toda a informação recolhida/obtida.

Ressaltamos, ainda, os requisitos, seguidos por nós, identificados por Bardin (1977) para a criação das categorias e que são os seguintes: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade; a fidelidade e a produtividade e através dos quais, formámos as categorias.

Na terceira e última fase, dedicámo-nos ao tratamento dos resultados obtidos, às inferências que fizemos, e à interpretação dos mesmos, conforme recomendado por este autor. Tornou-se, nesta fase, mais evidente quais as categorias apuradas e até a descoberta de novas categorias, que *a priori*, não cogitávamos a hipótese de poderem surgir. Foi com base no tratamento da informação que pudemos retirar as conclusões que apresentamos no final desta investigação. Há, no entanto, um aspeto que gostaríamos de destacar e que se prende com o aspeto inferencial referido por Guba & Lincoln (1985)

(...) os dados não são vistos como sendo oferecidos pela natureza mas como algo resultante da interação entre o inquiridor e as fontes (humanos ou não humanos). Os dados são, por assim dizer, as *construções*²⁷ fornecidas pelas e nas fontes; a análise de conteúdo leva à *reconstrução* dessas construções (p.332).

Foi, sem dúvida, importante incluir as nossas inferências na análise desenvolvida e que abarcou todos os dados que recolhemos, isto porque, a *reconstrução* que levámos a cabo, foi baseada nas *construções* dos sujeitos observados mas às quais adicionámos as nossas ilações àquilo que observávamos, no ambiente natural dos sujeitos e do fenómeno.

Precisamente por se situar numa lógica de análise compreensiva e indutiva, a análise de conteúdo, tem sido, por este motivo, alvo de muitas críticas, mais do que os paradigmas de análise tradicional de carácter hipotético-dedutivo, cujos pressupostos estão mais de acordo com a análise de textos curtos sendo, portanto, pouco útil para o tratamento em entrevistas longas (Guerra, 2006).

2. Os procedimentos metodológicos operacionalizados nesta investigação

Como já explicitamos ao longo do ponto anterior, a presente investigação teve como suporte, o paradigma interpretativo, pelo que tentámos ponderar nos seus pressupostos todos os dados obtidos (através da técnica da observação e da técnica do

²⁷ Itálico conforme o autor.

inquérito por entrevista e por questionário que levámos a cabo), e a análise dos mesmos, assim como considerar as nossas convicções e críticas, concernentes à realidade.

A problemática que nos motivou a realizar esta investigação foi o recente crescimento, podemos dizer que exponencial, de um novo tipo de profissionais ligados, a atividades que poderão ser caracterizadas como fazendo parte da educação de adultos, fruto direto de uma agenda política que para este setor, fez crescer, desde 2005, a rede de Centros Novas Oportunidades, em Portugal, anteriormente designados por Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), existente desde 2001.

Assim sendo, quisemos, com esta investigação, saber até que ponto, estamos perante práticas efetivas e transformadoras de Educação de Adultos. Formulámos, então, as perguntas de partida que norteariam o nosso estudo: Está a nascer um (novo) perfil profissional do educador de adultos em Portugal? Um elevado número de pessoas, desenvolve a sua atividade profissional, atualmente, com adultos, provindos das mais variadas áreas de formação. Muitos desses profissionais têm como formação de base a psicologia, a sociologia ou a educação social, sendo que no caso dos formadores, maioritariamente, são docentes, sendo que no caso dos professores, se estiverem afetos a uma Escola, o seu estatuto profissional mantém-se. Ora, portanto, se para estes, existe um enquadramento legal e estatuto profissional, para os Profissionais de RVC assim que iniciam funções, há como que uma perda desse estatuto. Passam apenas a ser vistos, pela legislação em vigor, como equiparados a funcionários públicos²⁸.

Outra questão de partida que formulámos foi: Quais as funções, realmente, desempenhadas pelas Profissionais de RVC da equipa do CNO da Escola Secundária de Loulé? Pareceu-nos importante compreender, efetivamente, o que faz uma Profissional de RVC, em concreto. Até porque, uma década de atividade pode parecer muito tempo, no entanto, não parece haver grande conhecimento sobre as atividades que as/os Profissionais de RVC realizam.

Finalmente, uma terceira questão que nos pareceu fundamental, foi: Em que medida estas funções, de Profissional de RVC, podem ser enquadradas como trabalho de um educador de adultos? Sabendo que num CNO, as pessoas adultas podem inscrever-se para dar prosseguimento aos seus percursos escolar e formativo, quisemos perceber como é que as Profissionais de RVC e toda a equipa, no fundo, conduzem os

²⁸ Conforme a consulta e análise dos contratos de trabalho e da portaria 370/2008.

Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), se seguem uma lógica mais formal ou se se baseiam e implementam atividades de cariz mais informal e não formal, utilizando métodos e técnicas da educação de adultos.

Estas questões pareceram-nos importantes do ponto de vista científico porque poderemos, com rigor, tentar chegar às suas respostas mas também nos pareceram necessárias do ponto de vista social, uma vez que estamos, também, a averiguar o significado que esta função profissional tem para os próprios, o que por sua vez poderá ser, talvez, representativo do significado que os outros lhes atribuem.

Existe, ainda, um outro aspeto que não quisemos deixar de lado e que se prende com a perceção e o conhecimento que as profissionais de RVC têm, do âmbito educacional e em termos teórico-práticos e que estão, na nossa opinião, intrinsecamente ligados à segunda e terceira questão de partida. Achámos que seria imprescindível abordar este aspeto, duma perspetiva de incremento metodológico para as suas práticas. Que conhecimentos detêm? Como os adquiriram? De que forma é que esses conhecimentos se traduzem na prática? Como poderão ser melhorados?

De seguida elaborámos o desenho da investigação, nesta fase não só planeámos as etapas, como também elaborámos um cronograma, no qual estavam definidos os objetivos a atingir em cada uma delas.

Com base no projeto de investigação, procedemos, inicialmente, a uma primeira revisão do estado da arte da educação de adultos, onde fizemos a identificação e aprofundamento dos conceitos-chave relativos ao tema eleito. São exemplos, deste primeiro levantamento, os conceitos-chave de Educação de Adultos, Educador de Adultos, Reconhecimento de Adquiridos Experienciais; Andragogia; Aprendizagem ao Longo da Vida, apresentados e desenvolvidos no capítulo anterior²⁹.

Como já referimos anteriormente, e posto que já detínhamos algum conhecimento prévio da problemática em estudo, bem como também já havíamos definido o nosso problema de investigação, partimos com um quadro teórico definido mas o mesmo foi sendo desenvolvido e aprofundado ao longo da investigação (Bento, 2011). Se, inicialmente, considerámos os autores fundamentais em termos conceptuais e metodológicos, no decorrer do estudo, foi necessário recorrer a outros autores que nos permitissem, não só fundamentar, teoricamente, dados que foram surgindo e que

²⁹ Nas pp.3-86.

continham alguma pertinência, como também aprofundar e diversificar os autores já apresentados na nossa proposta de investigação.

Assim, os diversos tipos de leituras que fizemos passaram, entre outros, por autores fundamentais para o conhecimento e a compreensão, não só do fenómeno como de dimensões e fatores que com ele se relacionem ou que dele dependam, assim como, também consultámos variados documentos oficiais, bem como legislação aplicada à educação de adultos e aos Centros Novas Oportunidades. Foram também alvo de análise de texto, as atas de reunião de equipa, ocorridas de janeiro a abril de 2011.

Paralelamente, fomos ponderando o caminho melhor a seguir nesta investigação até chegarmos à seleção dos métodos e técnicas a utilizar.

Reflexivamente, o caminho metodológico traçado foi sendo alterado e ajustado, em consequência da evolução do estudo e dos dados que fomos obtendo. Conforme Bogdan & Biklen (1994) referem, o projeto ou proposta de investigação não pode ser inflexível, mas pelo contrário, (...). Logo não se pode conter uma longa descrição do que se vai fazer e como se vai fazer, posto que, inicialmente não se pode antever tudo o que vamos obter, em termos de dados. Assim, os autores advertem que

Normalmente, as propostas para estudos qualitativos são mais sucintas do que as da investigação quantitativa. Além de estar fora de questão uma discussão detalhada dos métodos e procedimentos, é, geralmente, desnecessária uma longa revisão de literatura. Nas fases iniciais de um estudo não se pode saber qual a literatura a articular com os dados relevantes que se venha a obter (p.105).

Com esta lógica de fundo, demos início ao nosso estudo de caso no mês de Janeiro de 2010. É fundamental elucidar que, a aproximação ao terreno foi desnecessária, já que a investigadora desenvolve a sua atividade profissional neste CNO e tem uma relação bastante próxima com os sujeitos do seu estudo e já detinha, previamente, alguma informação relevante, no que concerne à problemática do estudo.

Nesta etapa recorreremos, então, às técnicas de investigação já explicitadas e consonantes com o método de estudo de caso que seleccionámos. Para Bogdan & Biklen (1994) a melhor técnica de recolha de dados em estudos deste género, é a observação direta, do tipo participante e o centro da investigação é um organismo em concreto (uma escola, por exemplo) ou algum aspeto específico dessa instituição. Os autores sugerem três setores em que, tradicionalmente, a investigação incide:

Um local específico dentro da instituição;
Um grupo específico de pessoas;
Qualquer atividade da instituição.

Neste sentido, elegemos como foco da nossa investigação o Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária de Loulé, bem como um grupo específico deste organismo, a sua equipa. Ao longo dos quatro meses de observação efetuada no CNO, de Janeiro a Abril de 2010, foi possível perceber os aspetos mais profundos do modo de funcionamento do CNO, o envolvimento da equipa entre si, com o Processo de RVCC e com os adultos que o desenvolvem, bem como as tensões, as dificuldades e constrangimentos sentidos.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1995) planeámos, cuidadosamente, a forma como iríamos observar, uma vez que a observação é um “processo e não um simples mecanismo de impressão por reprodução como o de uma fotocópia” (p.22).

Optámos por fazer dois dias de observação por semana, tentando sempre que um deles fosse o dia da reunião semanal da equipa técnico-pedagógica, uma vez que, nos poderia fornecer novas informações, conversas informais entre colegas e, por ser um dia em que toda a equipa está junta no mesmo espaço, durante duas horas e meia/três horas³⁰.

Tentámos dedicar sete horas diárias à observação, contudo, nem sempre foi viável cumpri-las, nomeadamente, na observação aos membros da equipa. Para além de os formadores, raramente se encontrarem nas instalações do centro, os horários praticados entre as Profissionais de RVC também não são coincidentes, na maioria das vezes. No entanto, tentámos colmatar esta dificuldade, prolongando, significativamente, a nossa permanência nesses dias.

Ao dar início à técnica da observação direta participante, sentimos de imediato a necessidade de construir uma grelha de observação, para que a mesma fosse registada, sistematicamente, de forma estruturada, com as categorias pré-definidas por nós, bem evidentes, a saber:

³⁰ Houve apenas uma semana em que não foi possível observar devido às férias do Carnaval. Esta situação traduziu-se na dispensa de duas das profissionais de RVC e os formadores estavam de férias. Assim, os dois dias úteis que restavam foram assegurados por uma das Profissionais mas sem dados relevantes para a investigação.

- a) Atendimentos individuais que as profissionais fazem com os adultos (acompanhamento dos processos de RVCC);
- b) A dinamização de sessões de grupo (início ou final de grupo, sessões de preparação para Júri de certificação e Sessões de Júri de Certificação);
- c) O trabalho técnico/burocrático (elaboração de relatórios – situação processual individual, quer para as entidades com as quais se tem protocolo, como para a coordenação do CNO; atualização SIGO; participação em encontros de CNO's; participação em ações promovidas pela tutela, elaboração de atas de reunião de equipa);
- d) O trabalho educativo (capacitação/*empowerment*; estímulo à autonomia; incentivo ao espírito crítico e capacidade de análise; consciencialização);
- e) Outras atividades (elaboração de materiais de trabalho: Apresentações em PowerPoint; elaboração e alteração dos variados instrumentos de mediação; pesquisa de documentos, vídeos, imagens, etc. para dinamização de sessões, elaboração de ofícios para enviar aos adultos que se mantêm afastados do processo há mais de seis meses).

Deixámos, ainda, um espaço em aberto para registar as nossas opiniões e dúvidas e inquietações epistemológicas. Realizámos um inquérito por entrevista semi-diretiva a cada uma das duas profissionais e, posteriormente, sentimos necessidade de as voltar a inquirir. Neste momento da investigação optámos, de modo contextual e ponderado, por elaborar um documento que as levasse a responder, de forma reflexiva, por escrito e sem a presença da investigadora, a cinco questões abertas e que estavam relacionadas com aspetos que foram pouco aprofundados, aquando da entrevista.

Posteriormente, falámos com os colegas formadores das várias áreas de competência-chave, dando-lhes a saber da investigação em curso e a convidá-los a participar na mesma, através de um inquérito por entrevista individual a cada um deles. A reação adversa dos primeiros dois formadores levou-nos a repensar a estratégia de recolha de informação junto dos formadores. Na nova estratégia, levámos em conta que, apesar de pertencerem a uma equipa, dum CNO, a desenvolver processos de RVCC com adultos, os formadores não estão, constantemente, no CNO. Isto é, apenas vão para prestar algum atendimento individual ou prestar formação complementar. Não nos podemos, igualmente, esquecer que as instalações e equipamentos informáticos disponíveis, neste CNO, são reduzidos para tantas pessoas. Após ponderar diversas

possibilidades, a técnica que considerámos mais adequada foi aplicar um inquérito por questionário aos nove formadores³¹.

Demos início à etapa seguinte com a transcrição integral das entrevistas, às quais fizemos uma revisão da transcrição, no sentido de tornar mais perceptível as respostas obtidas e, em simultâneo, identificámos as unidades de contexto. De seguida, seleccionámos as unidades de contexto que nos foram indicando as categorias e sub-categorias. Assim, decidimos que seria útil, elaborar uma tabela onde pudéssemos organizar toda esta informação por categorias e sub-categorias, por unidades de registo e de contexto (e por significados e inferências). Este procedimento revelou-se bastante eficaz e permitiu-nos de imediato, comparar os resultados apurados nas duas entrevistas.

Quanto à análise dos inquéritos por questionário, fizemos uma primeira triagem às questões fechadas e quantificámo-las, por frequência simples de respostas. Para simplificar, apresentámo-las em tabelas e gráficos correspondentes. As perguntas abertas foram alvo do mesmo procedimento que adotámos para a análise de conteúdo das entrevistas. As notas de campo e as grelhas de observação foram indispensáveis para completar a informação, fruto da observação e de conversas informais e, tudo isto permitiu-nos fazer uma triangulação de dados que foi determinante para as nossas conclusões.

A recolha de informação foi, em consonância com o método aplicado, de múltiplas e diversas fontes e, como tal, a triangulação dos dados foi um imperativo aquando da análise dos mesmos. Se nós fizéssemos a recolha de informações de várias fontes e as analisássemos individualmente, sem fazer a triangulação das mesmas, não teríamos como corroborar os factos apurados (Yin, 2005, pp.125-126). Por esse motivo, sentimos necessidade desde logo de criar uma tabela de registo dos dados provenientes da técnica da observação que fizemos ao longo dos quatro meses. Foi a forma que achámos ser a mais correta para armazenar e sistematizar todo o vasto material

³¹ Após a concordância de todos os formadores, enviámos o inquérito por questionário, via e-mail, por ser uma forma rápida e combinámos que a sua entrega seria feita do mesmo modo. Salientamos o facto de, não nos ter sido fácil reunir todos os inquéritos por questionário, já que alguns formadores alegavam esquecimento ou no seu preenchimento ou no seu envio. Este atraso constrangeu, até certo ponto, o tempo de que dispúnhamos para a análise aos mesmos e, proceder, posteriormente, à triangulação de dados. À medida que começámos a rececionar os inquéritos por questionário depressa verificámos que, algumas respostas às questões abertas, foram respondidas de forma bastante sucinta, contrariamente ao que esperávamos. Houve, inclusivamente, três questionários que não nos ofereceram informação relevante para a investigação.

observável para que mais tarde o pudéssemos recuperar e problematizar nas interpretações desta dissertação (Yin, 2005, p.131).

Uma vez que toda a investigação foi realizada no mesmo local em que desenvolvemos a nossa atividade profissional, tentámos proceder à recolha de informação, de forma discreta, ou pouco intrusiva, para que a atividade do CNO e dos investigados não fosse perturbada (Fragoso, 2004), tendo recorrido à observação direta, de carácter participante, pelo que, estivemos, consequentemente, a desempenhar um duplo papel. Apesar desse aspeto, estávamos conscientes de que tal poderia refletir-se nalgumas tensões inerentes ao facto de estarmos, simultaneamente, a observar e a exercer uma função no CNO, mantendo-nos em contacto com os colegas e com os adultos. Contudo, e contrariando um pouco López Górriz (2004), a observação não foi assumidamente marcada pelo envolvimento ou pelo distanciamento, até porque dadas as circunstâncias, seria muito mais complicado de realizar este estudo. Foi efetuada, tanto quanto foi possível, num meio-termo que permitiu observar o máximo possível, e de seguida, discernir ou filtrar o que era mais pertinente e relevante para a investigação sem, no entanto, haver um afastamento acentuado das pessoas (colegas de equipa e adultos) ou de uma aproximação excessiva. Tentámos, no fundo, observar de forma “natural”, sem perturbar a atividade profissional e a dos demais, quase como se “pairássemos” sobre a realidade e a observássemos de todos os ângulos, sendo vista por todos mas sem que a presença da investigadora causasse um impacto excessivo.

Partimos com esta perceção, sabendo que a realidade é subjetiva, e apesar de haver vivências, conhecimentos e opiniões que já tinham sido formadas há algum tempo na mente da investigadora, e que poderiam ser prejudiciais (na medida em que poderiam enviesar os resultados da observação), acreditámos que também poderiam dar um contributo positivo e ser uma mais-valia para a investigação.

Neste sentido, e de acordo com as nossas convicções, decidimos desde logo, elaborar uma grelha de observação, onde registámos os acontecimentos e as anotações autorreflexivas para evitar correr o risco de dispersão da observação, uma vez que, observar significa estar presente, estar envolvido para registar a situação e, posteriormente, interpretá-la, evitando ao máximo a sua adulteração (Peretz 2000, p.13).

Ao observarmos, é incontornável recorrer ao diário de campo onde se deve registar tudo o que se observa, desde descrições exaustivas; desenhos da organização do espaço ou das instalações; organogramas institucionais; termos e expressões utilizadas que, por exemplo, pela repetição ou entoação, poderão ter diferentes significados, mas

também será importante, registar as nossas vivências, as nossas impressões, constatações e inferências (López Górriz, 2004).

Sumariamente e, como já explicitámos, realizámos inquéritos por entrevista às duas profissionais de RVC e, posteriormente, aplicámos inquéritos por questionário aos outros elementos³² da equipa Técnico Pedagógica do CNO da E. S. de Loulé, nove formadores, no total. Através de uma descrição detalhada e contextualizada do caso, sentimos que houve uma consolidação da investigação. Nesta fase, procedemos, ainda, à organização e sistematização de toda a informação que recolhemos ao longo do trabalho empírico (as transcrições das entrevistas, as grelhas de observação, as notas de campo, feitas no nosso diário de campo), com o intuito de amplificar a nossa perceção sobre os mesmos e podermos apresentar (sob a forma escrita desta dissertação) o que tínhamos encontrado.

³² No nosso trabalho de observação e aplicação de técnicas de investigação, cingimo-nos apenas às Profissionais de RVC e aos Formadores deste CNO. Esta opção implicou a não inclusão de um dos elementos da equipa técnico-pedagógica, a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. Justificamos a nossa decisão pelo facto de que todo o trabalho que esta desenvolve é efetuado numa fase preliminar à do Processo de RVCC.

Capítulo III - Análise de dados

1. Componente Descritivo-interpretativa dos dados

1.1. Caracterização do Contexto Institucional: O CNO da Escola Secundária de Loulé

Como tem vindo a ser clarificado nos capítulos anteriores, a investigação foi desenvolvida no Centro Novas Oportunidades (CNO) promovido pela Escola Secundária de Loulé, entidade que conta com uma vasta experiência educativa no concelho e, desde há cerca de 40 anos, tem vindo a desenvolver ações educativas para adultos. Importa referir que, para além deste CNO, existem mais quatro no mesmo concelho, o que, apesar de Loulé ser o maior concelho do Algarve, não deixa de ser um constrangimento à sua atividade.

Este CNO foi legalmente instituído pelo Despacho 6950/2008, de 10 de Março, pelo que iniciou a sua atividade em 2008, sendo os seus recursos humanos constituídos por: nove Formadores, três Profissionais de RVC, uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), uma Funcionária Administrativa, um Coordenador e um Diretor.

A equipa técnico-pedagógica deste centro é constituída por: nove formadores e três profissionais de RVC. As formações de base desta equipa são diversificadas, dado que os formadores são professores de áreas como a Filosofia, a Geografia, a História, a Matemática, o Português, entre outras. No que diz respeito à formação académica das Profissionais de RVC, duas derivam das Ciências Sociais e Humanas, licenciadas em Psicologia e em Educação e Intervenção Comunitária e uma licenciada em Português e Francês.

As instalações do CNO situam-se no primeiro andar do Bloco A da Escola Secundária de Loulé, sem elevador e, são compostas por uma sala comum, onde habitualmente trabalha a equipa residente, como passaremos a designá-la, constituída pelas três profissionais de RVC, pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e pela funcionária administrativa. Contíguos a esta sala há, ainda, o gabinete do Coordenador do CNO, bem como dois gabinetes para realizar atendimentos individuais quer pelas Profissionais de RVC, quer pela TDE ou pelos formadores. Há que acrescentar que estes dois gabinetes são, muitas vezes, necessários, em simultâneo para todos os que deles precisem, além de que somente um dispõe de um computador. As

sessões de grupo são dinamizadas nas salas de aula dos blocos B, C ou D e, atualmente nos monoblocos, devido às obras em curso, ao abrigo da parque escolar.

No que concerne aos Processos de Suporte do CNO, estes são assegurados, quase que exclusivamente, pela entidade promotora, Escola Secundária de Loulé. Assim, todos os aspetos logísticos, administrativos, recursos humanos e financeiros, são proporcionados pela entidade promotora.

Neste sentido, o CNO beneficia de bens como, para além das instalações, equipamento/mobiliário de escritório, material de desgaste, despesas com eletricidade, telefone, manutenção do equipamento informático, fornecimento de Internet e serviço de limpeza, entre outros.

Para além dos aspetos acima mencionados, é possível recorrer às ofertas formativas da Escola, no sentido de dar um mais eficaz e eficiente encaminhamento aos adultos, sempre que o Processo de RVCC não seja a opção mais viável ou favorável.

Desde o início da sua atividade, este Centro Novas Oportunidades, certificou 127 adultos³³, 89 de Nível Básico e 38 de Nível Secundário, através de um Processo estruturado de acordo com as orientações da Carta da Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Não obstante, cada CNO tem a possibilidade de adequar o modelo ou estrutura de Processo RVCC, que respeite os eixos de ação (Reconhecimento, Validação e Certificação), bem como a metodologia de Histórias de Vida e de Balanço de Competências mas que possa ser adaptado ou reformulado sempre que tal se justifique. Em suma, o Processo-chave é igual para toda a rede de Centros, de que já falámos no ponto 2 do primeiro capítulo, mas a estrutura do Processo de RVCC pode ser variável de Centro para Centro, adequando metodologias, estratégias e número de sessões em grupo ou individuais, dependendo do público que o desenvolve, pelo que, ao longo deste capítulo, procuraremos dar conta do que se passa no nosso caso, em particular.

Toda a atividade desenvolvida pelos Centros da rede tem, forçosamente, de ser registada numa plataforma comum a todos os Centros, a nível nacional. O Despacho nº 14 019/2007, de 3 de Julho, criou o Conselho de Gestão do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), com a missão de gerir as condições de desenvolvimento desta plataforma, tendo em vista a concretização de uma medida crucial inscrita na Iniciativa Novas Oportunidades, que já foi apresentada, anteriormente, nos seus aspetos essenciais. Esta plataforma, de facto, permitiu

³³ Plataforma SIGO, 29 de Julho de 2011.

sistematizar toda a informação de cada um dos adultos inscritos na rede, o que constituiu uma grande mais-valia, já que um dos grandes problemas existentes, até 2007, era a dispersão da informação. Não obstante as vantagens obtidas com a implementação deste sistema de informação e gestão, rapidamente, se começou a avolumar “o trabalho de secretária” porque todas as ações devem ser inseridas na plataforma e, a par desta, é necessário atualizar toda a informação em cada base de dados interna, bem como manter toda a documentação em suporte de papel, em arquivo nos Dossiers Técnico-pedagógicos. É evidente que o tempo despendido nestas tarefas não é utilizado no trabalho educativo e, portanto, esta plataforma pode estar relacionada com o reforço que houve no trabalho técnico-burocrático que já existia mas de forma bastante menos vinculada.

Assim, e para que fique mais clara a forma como este Centro que, é o alvo do nosso estudo de caso, como já foi dito, está a desenvolver quer o Processo-chave, quer o Processo de RVCC, apresentamos uma versão sumária da estrutura³⁴, atualmente em vigor.

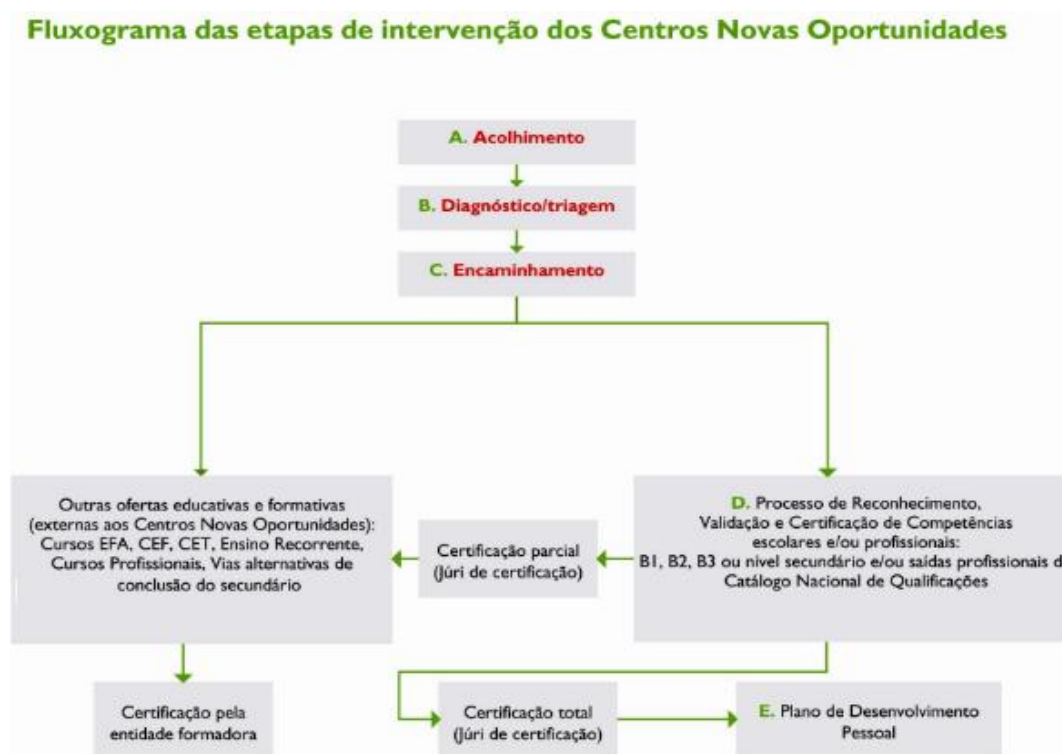


Figura 2 – Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

³⁴ Fonte: Carta da Qualidade para os Centros Novas Oportunidades

1.2.Descritivo das fases sequenciais do Processo-Chave no CNO da Escola Secundária de Loulé

Primeira Fase: Inscrição/pedido de informações:

Ao ser atendido pela funcionária administrativa, o adulto preenche uma ficha de inscrição, entrega a documentação solicitada para o efeito, ao mesmo tempo que recebe informação relativa ao funcionamento do CNO. De seguida a funcionária administrativa regista os dados no SIGO (e sempre que há uma ação registada na base de dados online, tal significa que tem de haver sempre uma versão em papel, devidamente assinada pelo adulto e por quem o atendeu, salvo na ficha de inscrição, assinada pelo adulto e pelo responsável pelo CNO) e emite a ficha de inscrição. Atribui-se um número interno através da inscrição em base de dados interna. Posteriormente, faz-se uma listagem nominal dos adultos e, estes serão convocados para a etapa seguinte.

Segunda Fase: Acolhimento - Sessão de Apresentação:

O Coordenador do CNO e a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) realizam uma sessão de apresentação e de esclarecimento, que tem como objetivo proporcionar ao adulto informação geral sobre o Centro, assim como sobre os percursos educativos e formativos de forma a elevar os seus níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Antes do final da sessão faz-se a calendarização da sessão seguinte; distribuem-se folhetos informativos, presta-se esclarecimento de dúvidas e os adultos assinam a folha de presenças.

As fichas de inscrição dos adultos são agora movidas para a pasta do Técnico de Diagnóstico, denominada “*Adultos em Acolhimento*”. Registo da ação: *Em Acolhimento* no SIGO.

Terceira Fase: Diagnóstico - Sessão de Questionários:

A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento realiza uma sessão em grupo para preenchimento de questionários individuais com o intuito de recolher e sistematizar informação relativa ao percurso de vida escolar, profissional, formativo e social/pessoal dos adultos. As fichas de inscrição dos adultos são agora organizadas em pastas individuais. Registo da ação: *Em Diagnóstico* no SIGO.

Quarta Fase: Diagnóstico - Análise Curricular

A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento analisa todos os processos individuais dos Adultos. Relativamente aos casos ao abrigo do DL 357/07 de 29 de Outubro, estes são analisados pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e pelo Coordenador que fazem a verificação do enquadramento legislativo, e a definição de Disciplinas/Ano em falta, assim como os possíveis encaminhamentos nestas condições.

Quinta Fase: Diagnóstico – Entrevista Individual:

A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento realiza uma entrevista individual, com o objetivo de clarificar a situação específica do Adulto. Os dados recolhidos são registados na ficha: entrevista individual. Registo da ação: *Em Diagnóstico* no SIGO.

Sexta Fase: Diagnóstico – Encaminhamento:

Caso a entrevista seja conclusiva, procede-se durante a mesma sessão à apresentação da ficha: *propostas de encaminhamento*, solicitando ao Adulto que complete o seu preenchimento. Caso contrário, agenda-se uma próxima sessão para debater, com o Adulto, as propostas de encaminhamento.

No caso em que o Adulto seja encaminhado para ofertas exteriores ao CNO, é emitido um *Plano Pessoal de Qualificações (PPQ)*, ficando o Adulto com o documento original e uma cópia para o seu processo individual.

Encaminhamento para processo de RVCC: quando estão criadas condições para iniciar grupos de RVCC, as pastas individuais dos adultos são entregues à Profissional de RVC responsável pelo Grupo, assim como a Ficha: *Grupo RVCC* devidamente preenchida. São abordadas as características de cada adulto, assim como as necessidades formativas que possam ter sido evidenciadas.

Quando necessário é entregue ao adulto uma listagem com os contactos de algumas entidades formadoras, para que o mesmo tome a iniciativa de se inscrever em formação, caso seja verificada alguma lacuna. Registo da ação: *Encaminhamento* no SIGO.

Sétima Fase: Etapas do Processo de RVCC:

Os adultos que tiverem sido encaminhados para o processo de RVCC serão colocados em *Processo de Reconhecimento Escolar*³⁵, no SIGO.

1ª Sessão de Reconhecimento

A Profissional de RVC dinamiza a primeira sessão da fase do Reconhecimento, quer no Nível Básico (NB) como no Nível Secundário (NS), começando por se apresentar, dando em seguida a vez ao grupo, para que cada um se apresente, individualmente. De seguida faz a introdução à linguagem característica do RVCC³⁶, faz uma breve apresentação, com recurso a uma apresentação em PowerPoint, do Processo de RVCC – Etapas e Metodologias, analisa em conjunto com os adultos e entrega o cronograma das próximas sessões. Caso surjam incompatibilidades de disponibilidades, em conjunto solucionam-se esses impeditivos. A Profissional de RVC entrega um documento com as regras de como fazer citações (para o caso do adulto sentir necessidade de fazer pesquisas), faz a leitura prévia e análise do contrato e do compromisso, através dos quais o adulto formaliza a sua entrada em processo. Antes de concluir a sessão, a Profissional de RVC entrega e explica o Guião de Reflexão Autobiográfica³⁷ e pede aos adultos que a escrevam num prazo estipulado e acordado entre todos. Desta forma, será possível à equipa despistar indícios de competências. No final (ou no decurso) da sessão faz o esclarecimento de dúvidas e os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Reconhecimento* no SIGO.

³⁵Na **Fase do Reconhecimento**, espera-se que o adulto, identifique os saberes e competências adquiridos ao longo da vida, através de um conjunto de atividades, assentes na metodologia de balanço de competências e na utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio dos quais o adulto evidencia as aprendizagens efetuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.

³⁶As terminologias e vocabulário utilizado em RVCC são, praticamente, desconhecidos dos adultos. Assim, é imperativo que, antes de se utilizar estes termos, se faça a descodificação e transmissão dos mesmos para que os adultos, progressivamente, se vão apropriando desta linguagem que ao início desconhecem e estranham. Este é, desde logo, um trabalho muito árduo e que demora todo o tempo em que o adulto se encontra em Processo, na maior parte dos casos. Muitas vezes o que se verifica é que os adultos recorrem à linguagem escolar para se referirem a algum aspeto do Processo, como por exemplo, atendimento individual ou sessão de grupo, é proferida pelo adulto como “aula” e a Profissional de RVC é a Professora.

³⁷Este **Guião** foi elaborado pela equipa Técnico-pedagógica do CNO e, no caso do N.S., a equipa optou por direcioná-lo para as três áreas de Competências-chave – Cidadania e Profissionalidade (CP); Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Esta opção teve em conta a extrema dificuldade que os adultos manifestavam em escrever a sua história de vida e de inserirem as competências que o Referencial exige.

2ª Sessão de Reconhecimento:

A Profissional de RVC faz um aprofundamento da informação que foi transmitida na sessão anterior e, caso ainda existam algumas dúvidas, esclarece-as antes de prosseguir.

No caso do Nível Secundário (N.S.), para além do aprofundamento da explicitação do processo, o objetivo fundamental desta sessão é a apresentação do Referencial de Competências-chave que é o documento que orienta todo o trabalho desenvolvido num Processo de RVCC, tanto da equipa, como do adulto. É o documento que faz referência a todas as competências consideradas necessárias para cada nível de certificação e do respetivo Sistema de Créditos, que suporta o Referencial do Nível Secundário. Convém, aqui, prestar um esclarecimento adicional no que ao sistema de créditos diz respeito. Este documento corresponde ao número de competências que um adulto necessita validar. Assim, o Referencial é composto por 88 créditos, na sua totalidade, o que representa 100% de validação. No entanto, os adultos podem ser certificados com 50%, ou seja, 44 créditos. Os mesmos encontram-se distribuídos pelas três áreas, sendo que a área de CP é composta por 32 créditos; a área de CLC por 28 e a área de STC também por 28 créditos ou competências. Dito assim, parece simples e óbvio, contudo, ao aprofundar a explicitação percebemos a dificuldade que os adultos sentem ao ouvir estes termos pela primeira vez. Vejamos, por isso, a composição área a área: CP constituída por 8 Núcleos Geradores (N.G.) e cada um deles por 4 Domínios de Referência (DR's) ou Temas. O adulto tem de, obrigatoriamente, desenvolver estes 8 NG, na totalidade (32 Temas, isto é, 100%) ou, no mínimo, 2 Temas por cada NG, para atingir os 50%, o que representa 16 Temas. Nas chamadas áreas gémeas, CLC/STC, a estrutura é a mesma, embora ambas as áreas, sejam constituídas 7 NG, cada, o que significa que se um adulto está a trabalhar para o mínimo precisa de validar 14 Temas ou DR's em cada uma destas áreas. Há, ainda, que adicionar a toda esta informação que, para conseguir validar uma competência, o adulto tem de, comprovadamente, atingir os três níveis de complexidade que constam dos critérios de evidência, a saber: Nível I – Identificação; Nível II – Compreensão e Nível III – Atuação. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Reconhecimento* no SIGO.

Oitava Fase: Sessões de Descodificação do Referencial:

Experimentaram-se duas versões de descodificação, sendo que a última consistia em descodificar as áreas de STC/CLC em simultâneo, contudo, e devido à aplicação dos

inquéritos aos adultos em processo, verificou-se que o número de sessões e o método não estava a ser eficaz. Assim, a equipa elaborou uma nova estrutura de Processo e voltaram a separar as áreas de competência e a manter três sessões por área. Os formadores, responsáveis pelas áreas de competências, dinamizam as suas sessões, recorrendo ao Referencial de Competências-chave, a documentação de apoio e, alguns formadores recorrem ao PowerPoint. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Reconhecimento* no SIGO.

Nona Fase: Sessão de Balanço de Competências:

O Balanço de Competências é uma das metodologias utilizadas no Processo de RVCC e que ocorre ao longo de todo o Processo de RVCC, contudo, esta equipa criou uma sessão específica de Balanço de Competências, para devolver aos adultos o Reconhecimento feito pela equipa.

Previamente a esta sessão, a equipa reúne para aferir as competências que já foram indiciadas pelos adultos. A Profissional de RVC faz a análise do Processo de RVCC em conjunto com os adultos, promovendo uma pequena discussão e cujas conclusões são registadas num documento para o efeito (Análise do Processo de RVCC).

A equipa de Formadores faz o Balanço de Competências do grupo, o que poderá definir o prosseguimento do adulto em processo ou um encaminhamento para uma oferta formativa mais favorável.

No caso dos adultos que se mantêm em processo, faz-se a marcação de Atendimentos Individuais e ou de Formação Complementar. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Reconhecimento* no SIGO.

Décima Fase: Atendimentos Individuais/Formação Complementar:

Tanto os Formadores como os Profissionais de RVC promovem e realizam Atendimentos Individuais e Formação Complementar (sendo a Formação Complementar da exclusiva responsabilidade dos Formadores) para, em conjunto com o adulto, irem orientando a construção do PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens). No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Reconhecimento* ou Formação Complementar no SIGO.

Décima Primeira Fase: Validação:

Neste eixo, faz-se a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida por confronto com os referenciais de competências-chave. A **Validação** compreende a autoavaliação do portefólio reflexivo de aprendizagens, em articulação com a heteroavaliação dos profissionais de RVC e dos formadores das respetivas áreas de competências-chave.

Traduz-se na realização de uma sessão entre a equipa técnico-pedagógica e o adulto para analisar o PRA face ao Referencial de Competências-chave a fim de o validar. Caso o adulto não evidencie as competências necessárias à sua validação, o adulto poderá ver o seu PRA validado parcialmente e, fará o restante percurso frequentando uma ação de formação numa entidade formadora certificada. Nesta última situação, far-se-á a certificação das competências evidenciadas, com a presença de um avaliador externo e, proceder-se-á à emissão de um Certificado de Validação de Competências bem como do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), emitido a partir do SIGO, onde consta o registo do que o adulto já completou através deste Processo e do que ainda precisa de fazer em termos formativos para concluir o seu percurso. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Sessão de Validação* no SIGO.

Décima Segunda Fase: Preparação para Júri:

A profissional promove uma ou mais sessões de preparação (tantas quantas as necessárias), individuais e/ou em grupo, no sentido de possibilitar, aos adultos, uma reflexão acerca da construção do PRA e da apresentação a realizar ao Júri de Certificação.

A profissional faz sugestões, no sentido de potenciar os pontos fortes da história de vida dos adultos e que vão ao encontro das competências contidas no Referencial de Competências-chave. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: *em Reconhecimento* (individual ou em grupo) no SIGO.

Décima Terceira Fase: Júri de Certificação:

O Júri de Certificação corresponde ao último eixo de ação do Processo de RVCC e é, acima de tudo, a formalização de um ato mas também é uma forma de fazer o reconhecimento social das competências dos adultos ali presentes. O adulto apresenta-se perante um júri de certificação com vista à certificação de competências validadas.

A realização da sessão de certificação é o culminar do Processo de RVCC e conta com a presença dos adultos propostos a Júri de Certificação, dos formadores das áreas de competências-chave, da profissional de RVC e do avaliador externo.

Cada adulto faz a sua apresentação, oralmente e, frequentemente, com recurso a apresentação em PowerPoint, apresentando um breve resumo da sua História de Vida, detendo-se com maior rigor numa situação de vida que lhe permita evidenciar competências numa ou mais áreas de competências-chave.

O Júri pode intervir durante ou após cada apresentação, no sentido de esclarecer alguns aspetos que favoreçam a apresentação do adulto. Após esta sessão, a Profissional de RVC tem de fazer a ata de Júri em Word para arquivo no Dossier Técnico-pedagógico e também no SIGO. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: em Sessão de Júri de Certificação no SIGO.

Décima Quarta Fase: Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP):

O Plano de Desenvolvimento Pessoal é um instrumento criado para ajudar os adultos a refletirem de uma forma prospetiva e é aplicado após o Júri de Certificação mas pode ir sendo desenvolvido ao longo de todo o Processo de RVCC.

Após a certificação, a profissional de RVC realiza uma ou duas sessões, convocando os adultos a comparecerem no CNO, a fim de preencherem o Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), onde ficam registados os planos/projetos futuros de cada um, relativamente aos seus percursos pessoal, profissional, formativo e escolar. No final os adultos assinam a folha de presenças. Registo da ação: em Sessão de Plano de Desenvolvimento Pessoal no SIGO.

As equipas, em nosso entender, no desempenho das suas funções, e que se encontram a trabalhar nestes quatrocentos e cinquenta e três CNO's de Portugal³⁸ dando primazia à qualidade em detrimento da quantidade, têm (ou podem ter) um papel fundamental para que o Processo RVCC não seja desvirtuado, e contribua para a efetiva educação e formação dos Portugueses bem como para que o reconhecimento social do mesmo não seja desprovido de valor.

³⁸Atualmente existem 456 Centros Novas Oportunidades em diferentes localidades de norte a sul do país e Região Autónoma da Madeira. Fonte: Plataforma SIGO, 20 de Agosto de 2011. Contudo, os dados referidos em relação a Portugal Continental e àqueles a que fazemos alusão nesta investigação, foram divulgados aquando do 1º Congresso de Autoavaliação de Organizações de Educação e Formação. Experiências em EFQM, CAF e ISSO, a 09/05/2011, pela Dr.ª Maria do Carmo Gomes, Vice-Presidente da ANQ, I.P.

Hoje em dia, os adultos desempregados e os jovens são obrigados a inscreverem-se nos Centros Novas Oportunidades (CNO) de todo o país e a assistir/frequentar as ofertas educativas e formativas. O Instituto Português do Emprego e da Formação Profissional (IEFP) em conjunto com a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.) assinaram um acordo, posteriormente enviado para todos os CNO. Na Nota de Procedimento a mensagem é clara. As pessoas são enviadas para os CNO para aumentarem as suas qualificações e estarem mais preparados, no futuro, para encontrar um emprego ou voltar ao mercado de trabalho. E se as pessoas recusam, a mensagem também é muito clara, irão perder os benefícios que têm, sendo que na maioria dos casos, estes podem ser os únicos recursos a que têm acesso para suprir as necessidades básicas.

2 Componente de interpretação crítica e problematização do conjunto total dos dados

Parece-nos, com base nos dados de todas as fontes utilizadas neste estudo, que a agenda política, desde 2006, transformou o Sistema de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais num instrumento central da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) que, propomos, pode ser interpretado como uma forma de controlar as pessoas e para mostrar resultados e estatísticas ilusórias sobre o sistema de educação português a nível europeu e perante instâncias internacionais como a UE e a OCDE.

Isto é ainda mais visível quando as pessoas adultas têm de assistir a um número de sessões, previamente estabelecidas para a construção do portefólio, mas de forma assistida, o que significa que se entende que os educadores de adultos estão lá para lhes dizer como construí-lo. Ao fazer isso, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) será feito de forma fechada, sem espaço para a criatividade e /ou trabalho reflexivo. Esta forma de trabalhar com os adultos, na nossa opinião, continuará a promover a dependência de alguém que lhes diga o que fazer. Isto é muito preocupante e contraditório se atendermos à tradição humanista presente no movimento internacional de educação de adultos, à que nos referimos, amplamente, no primeiro capítulo.

Pelas características dos princípios do reconhecimento de adquiridos experienciais, os adultos que frequentam estes processos devem ter bastante experiência

de vida e, pelo menos, alguma autonomia para fazer o processo, através dos quais, os educadores de adultos poderiam ou deveriam estar a estimular uma maior emancipação e um sentido crítico de ler o mundo (Freire, 1987), sem deixar de lado, como já defendemos, um dos valores máximos na humanidade, o respeito. E é preciso respeitar os outros, respeitar os seus ritmos, os seus conhecimentos, a sua autonomia, ao fazê-lo, estar-se-á a capacitá-los e a torná-los mais dignos, aos outros e a nós próprios. Esta nossa convicção é corroborada através das palavras de Paulo Freire (1996), uma vez que para o autor

Outro saber é necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso – *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando*. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornámos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 1996:59).

Assim, por exemplo, pela análise efetuada à grelha de registo podemos perceber que o trabalho das três profissionais de RVC do CNO estudado é muito concentrado em funções técnico/burocráticas. Para além das reuniões de equipa, este trabalho compõe-se, essencialmente de análise a Histórias de Vida (Nível Básico) e de Reflexões autobiográficas (Nível Secundário), bem como a sua correção, sugestões de reformulação e devolução ao adulto (presencialmente ou por e-mail); análise processual dos adultos que estão em Reconhecimento, mas que há muito tempo não estão em contacto com o seu Processo ou com o Centro e de adultos que estão em estado Suspenso na base de dados SIGO, para evitar que entrem em Desistência. Por outro lado, esta análise permitiu, ainda, perspetivar a possibilidade de validação de aprendizagens formais, isto é, de acordo com os certificados de formações frequentadas, fazer uma relação com o Referencial de Competências-chave e tentar que o adulto reflita acerca das aprendizagens efetuadas nesse contexto e valide então os Núcleos Geradores, correspondentes no Referencial.

Além disso, as profissionais de RVC, despenderam também algum tempo com os contactos telefónicos, contactos por carta e por e-mail, a convocar os adultos para atendimentos. Sempre que tal se verificou, houve que fazer a preparação do atendimento com o adulto. Foi sempre necessário (ao longo do período em observação) que as profissionais que estavam a acompanhar adultos (provindos de entidades com as quais o CNO tem parceria ou protocolo) fizessem relatórios/pontos de situação processual, regularmente, com as mesmas, nomeadamente com a Câmara Municipal de Loulé/Bombeiros Municipais de Loulé.

Sempre que houve um novo grupo a iniciar, toda a documentação de cada adulto teve de ser organizada, quer em suporte papel, quer em suporte informático (em Word e em Excel, ficheiros mais utilizados, mas também na plataforma de *e-learning moodle*, a que os adultos também têm acesso). Todas as ações e atividades com os adultos tiveram de ser inseridas no SIGO, bem como nos arquivos internos, e sistematicamente atualizadas. Este trabalho é, tecnicamente muito desgastante e burocraticamente avassalador, como comprovamos empiricamente.

No que concerne ao trabalho efetivo com os adultos, e embora o mesmo não se esgote nas sessões de grupo que dinamizam, verificou-se um número muito reduzido deste tipo de atividade, desde logo pela sua especificidade. Estas sessões, asseguradas pelas profissionais de RVC, serviram o início de cada novo grupo de adultos que iniciou o Processo, pelo que foram extremamente condensadas pela informação a dar aos adultos e pelas formalidades a cumprir (leitura, análise e assinatura do Contrato e Compromisso), entre outras. As sessões serviram, ainda, para finalizar os grupos (a fase do Reconhecimento) e para realizar os Júris de Certificação, ou seja, tiveram um carácter, eminentemente, técnico.

Pela observação direta realizada verificámos que o trabalho individual realizado com os adultos, não parece ser uma prática igual para as três profissionais de RVC. Porém, há a acrescentar que a nossa observação teve alguns constrangimentos devido ao desfasamento nos horários praticados. Por imposição do coordenador do CNO, as três Profissionais não podem fazer o mesmo horário, salvo raras exceções, ou seja, se duas fazem o horário manhã/tarde, pelo menos uma das Profissionais de RVC deve assegurar tarde/noite. Desta forma, apenas se encontram as três, em simultâneo, e no mesmo espaço, na parte da tarde.

Pelos dados recolhidos, apesar da situação acima referida, a única coluna da nossa grelha de análise que ficou por preencher, substantivamente, foi, precisamente, a

do trabalho educacional, contrariando a expectativa de que este talvez fosse o eixo primordial da ação desenvolvida quer pelas profissionais de RVC, quer pela restante equipa, com os adultos. Houve, no entanto, uma exceção quanto à tentativa de implementar trabalho educativo junto dos adultos, que foi o Projeto Novas Oportunidades Culturais, organizado pelas formadoras das áreas de Linguagem e Comunicação (LC) e de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), que teve a sua primeira atividade em 2010 com a visualização de um filme seguido de debate. Esta atividade teve uma adesão significativa, ainda que comedida, pelo que as duas responsáveis pelo Projeto a consideraram bem sucedida. Neste sentido, voltaram a agendar uma segunda atividade de leitura para o início do mês de Janeiro de 2011 (e que tencionávamos observar) mas que foi adiada para o mês seguinte. De novo, a nossa expectativa de podermos observar foi gorada, devido à sobreposição de horário em que a ação decorreu. Através de conversa informal com as formadoras soubemos que apesar de a ação ter corrido muito bem, teve uma fraca adesão por parte dos adultos.

Sistematizámos, então, os atendimentos individuais observados, que cada uma das profissionais (A1; B2; C3) efetuou, ao longo dos quatro meses de observação (entre Janeiro e Abril de 2011), na tabela 4 que a seguir se apresenta.

DATA	A1	B2	C3
12-01-2011	2	0	4
17-01-2011	0	2	1
18-01-2011	0	1	0
25-01-2011	0	0	1
26-01-2011	0	2	2
07-02-2011	1	2	2
08-02-2011	0	1	4
15-02-2011	0	0	1
21-02-2011	1	0	0
01-03-2011	0	0	2
03-03-2011	0	0	4
14-03-2011	0	0	2
15-03-2011	0	0	3
23-03-2011	2	0	3
29-03-2011	0	1	5
TOTAL	6	9	34

Tabela 4 - Registo de Atendimentos Individuais

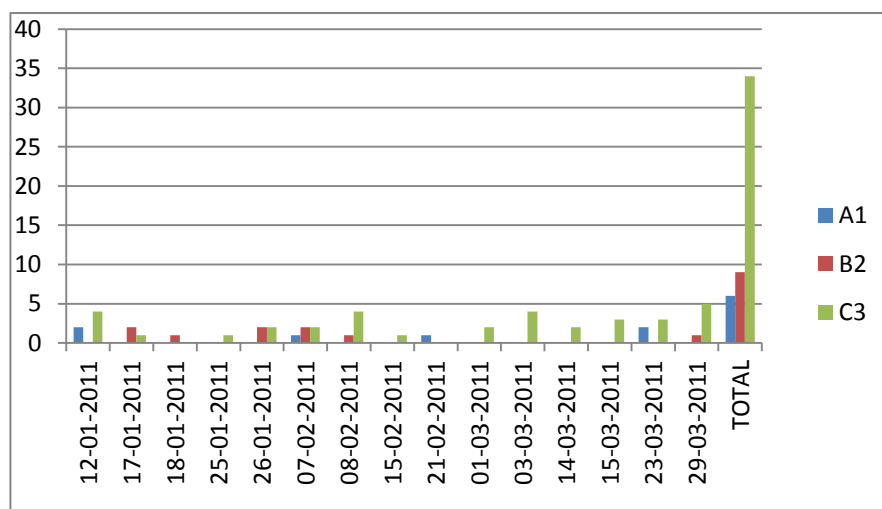


Figura 3 - Registo de Atendimentos Individuais

Analisando a tabela 4 e figura 3 apresentados, quisemos perceber a disparidade que encontrámos, uma vez que esta é uma discrepância significativa no número de atendimentos realizados pelas Profissionais de RVC. Seria, talvez, de esperar que o número de certificados fosse diretamente proporcional ao número de atendimentos. Verificámos que duas das Profissionais, apesar de terem efetuado menos atendimentos individuais, foram as que mais certificaram neste período em que decorreu a observação. Entre janeiro e abril, a Profissional A1 certificou sete adultos, a Profissional B2 nove adultos e a Profissional C3 seis adultos.

Os formadores que compõem a equipa deste CNO têm, como anteriormente referido, uma formação de base diversificada mas também contam com alguma experiência em educação de adultos, nomeadamente, em cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA; Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis e Oficinas de Leitura e Escrita (Cursos Ectefa – Cursos de educação extraescolar para adultos).

Apurámos, ainda, a formação profissional, neste âmbito, a que tiveram acesso e apenas dois formadores mencionaram que nunca frequentaram qualquer ação de formação específica, principalmente no que ao RVCC diz respeito, não obstante, empenharam-se fazendo autoformação através da consulta de sites/blogues (ANQ, CNO's, etc.), de troca de impressões, materiais e metodologias com outros formadores, professores, profissionais de RVC, entre outros. A leitura de livros de pedagogia e psicologia também foram referidas como estratégias utilizadas para a realização da autoformação individual a que se prestaram. Este aspeto parece-nos revelador não só do interesse que estes profissionais têm pela sua (auto) formação mas também da conceção

que cada educador tem acerca do seu papel, da forma como poderá exercer as suas funções, e quais as finalidades norteiam as suas ações, como, de resto, já vimos no ponto 3.2 do primeiro capítulo.

Quando aplicámos os inquéritos por questionário, em abril de 2011, aos nove formadores deste CNO, a nossa pretensão era entender, qual a opinião geral acerca da oferta nacional de RVCC (Q2) e das metodologias do Processo de RVCC (Q3). Assim, optámos por questionar a opinião face ao Processo de RVCC e face às metodologias do Processo de RVCC. Os dados obtidos são francamente positivos, uma vez que, sete dos nove formadores revelam um parecer favorável.

Questões	Nada Favorável	Pouco Favorável	Favorável	Muito Favorável	NS/NR
Questão2	0	1	7	0	1
Questão3	0	0	7	1	1
Total	0	1	14	1	2

Tabela 5 – Opinião geral acerca da oferta nacional de RVCC e das metodologias do Processo de RVCC

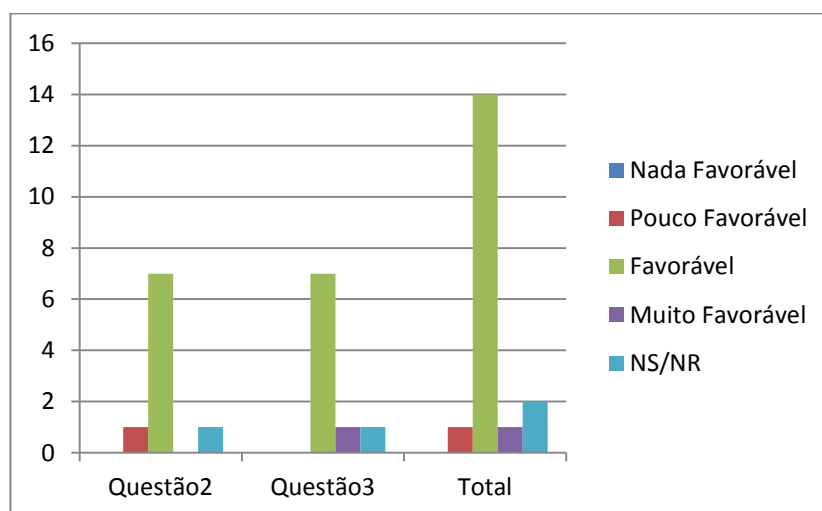


Figura 4 - Opinião geral acerca da oferta nacional de RVCC e das metodologias do Processo de RVCC

Questionámos ainda, os formadores acerca da pertinência quer da função que desempenham (Q4), quer da função desempenhada pelas profissionais de RVC (Q6). De novo, a opinião é francamente expressiva de forma positiva. Cinco dos nove formadores consideram a sua função pertinente e seis dos nove formadores manifestam que a função da profissional de RVC é muito pertinente.

Questões	Nada Pertinente	Pouco Pertinente	Pertinente	Muito Pertinente	NS/NR
Questão 4	0	0	5	3	1
Questão 6	0	0	2	6	1
Total	0	0	7	9	2

Tabela 6 – Pertinência quer da função que desempenham, quer da função desempenhada pelas profissionais de RVC

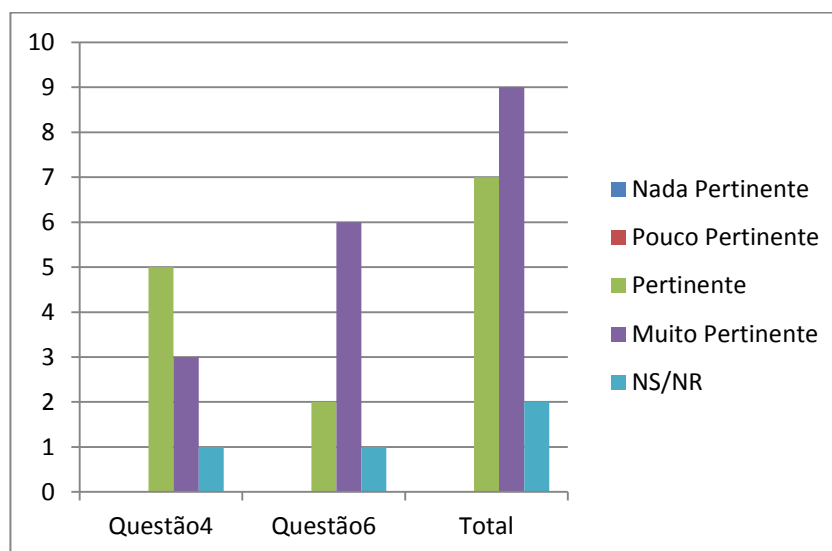


Figura 5 – Pertinência quer da função que desempenham, quer da função desempenhada pelas profissionais de RVC

Contudo, também quisemos aprofundar algumas respostas, tais como: identificação com a função que desempenham (Q5), que explicitassem a pertinência da função desempenhada pelas profissionais de RVC (Q7), isto é, qual a perceção que têm

do desempenho das profissionais de RVC. Por fim, quisemos saber quais as perspectivas futuras quanto à continuidade no CNO e/ou na educação de adultos (Q8).

Dos nove formadores, dois não responderam às questões abertas porque, um deles foi recentemente inserido na equipa e na metodologia utilizada em RVCC, pelo que não tem opinião formada acerca do Processo em si. Na outra situação, não houve resposta por se tratar de uma formadora de Língua Estrangeira que está afeta à equipa apenas por esse motivo e raramente tem contacto quer com a equipa, quer com os adultos.

Os restantes sete colegas formadores, na sua maioria, manifestaram identificar-se com a função e fazem um balanço positivo da atividade que desenvolvem. Porém, as suas respostas vão além da identificação que sentem com o trabalho que vêm a desenvolver. Acrescentaram que, sentem uma tendência para a transferência de conhecimentos que ultrapassa o reconhecimento das competências, isto advém, naturalmente do facto de se verem, a si próprios, mais como docentes do que como “meros” formadores. Saliente-se também que numa das respostas obtidas, este aspeto prende-se ainda com a *manifesta falta de autonomia e mesmo de conhecimentos da generalidade dos adultos* (Q_F3).

Devemos acrescentar que esta é uma opinião que vai na mesma linha de pensamento das duas Profissionais de RVC entrevistadas, sendo a opinião da Profissional A1: (...) *nós estamos num país de analfabetos, digamos assim, e realmente há a necessidade que as pessoas adquiram formação, adquiram competências* (...) (UC6).

Já a Profissional B2 vai um pouco mais longe, dizendo que (...) *Não sei se não estaremos a criar um novo analfabetismo, em que as pessoas têm um certificado mas as competências e os conhecimentos ficam muito aquém* (UC15).

Também nós, nas observações que fizemos, aos atendimentos individuais, pudemos constatar as enormes dificuldades sentidas, na maior parte dos adultos, dificuldades estas que vão desde a ortografia, *deficits* de leitura e, fundamentalmente, de compreensão. O pensamento abstrato, o raciocínio e a complexificação dos fenómenos reais, estão, nalguns casos, comprometidos e noutros, simplesmente, inexistentes.

De acordo com o apurado e apesar de se verificar, quase por unanimidade, uma noção clara quanto às funções que desempenham, é possível aferir a sobreposição de paradigmas e até alguma insatisfação, podemos dizer, do trabalho que os formadores desenvolvem, como demonstra uma das respostas: *sendo a minha função designada de*

“formador” acho que, basicamente, tenho sido mais avaliador ou “certificador”, se se preferir (Q_F8).

Quanto à explicitação feita pelos formadores, acerca da pertinência da função desempenhada pelas Profissionais de RVC, apurámos seis em nove formadores que consideram esta função como muito pertinente. (Ver tabela 6 e figura 5)

Consideram que as Profissionais de RVC têm papel essencial ao desenvolvimento de todo o trabalho, sendo visto como um papel agregador de todos os intervenientes no mesmo mas, aparentemente, numa lógica muito associada à gestão, senão, vejamos alguns depoimentos:

As profissionais de RVC têm um papel de gestão do processo, tanto no que diz respeito aos adultos (acompanhando os seus timings e a sua motivação) como no que diz respeito aos formadores (fornecendo importante informação de feedback e de interligação entre as diferentes áreas) (Q_F1).

(...) serve de intermediário entre o adulto e os formadores (Q_F2).

A sua atividade permitirá o estabelecimento de contactos, sanar de dúvidas e, até, encorajamento e motivação nas fases mais duras do processo (Q_F3).

Termos como “tutor”, “elo de ligação” ou “farol no nevoeiro” são utilizados pelos formadores para expressarem a importância que dão ao cargo. Pudemos aferi-lo neste exemplo: *Este cargo é fundamental à realização do Processo de RVCC, podemos considerá-lo como uma espécie de “tutor” essencial ao acompanhamento do adulto (Q_F3).*

Há, numa das respostas, a comparação até ao “Diretor de turma”, por analogia ao paradigma formal: *Creio que as funções do/a Profissional de RVC podem ser comparadas às de um “Diretor de turma”, sendo a pessoa que acompanha o adulto ao longo de todo o processo e todas as etapas, desde o seu encaminhamento à certificação (Q_F4).*

Tendo por base os modelos educativos propostos por Fernández (2008), e que analisámos no primeiro capítulo, consideramos que, o perfil aqui traçado assenta no modelo *Económico Produtivo*, uma vez que, as Profissionais de RVC, não só são vistas numa perspetiva muito ligada à gestão, como gestoras de recursos humanos, como parecem adotar essa mesma postura no trabalho que desenvolvem. Ficámos com a

dúvida se o fazem porque, convictamente, creem que é assim ou se sentem que têm de fazer assim porque é o que esperam do seu trabalho.

Finalmente, quanto às perspetivas futuras de continuidade no CNO ou em Educação de Adultos, a maioria dos formadores manifestou vontade de continuar:

pela realização profissional que me confere, enquanto o CNO da ESL continuar a apostar na qualidade dos processos RVCC, a certificação de adultos por esta via constitui o reconhecimento de competências idênticas às que são exigidas através de outras vias de conclusão do ensino secundário (Q_F1).

Há, contudo, uma resposta que denota, aparentemente, uma imagem pouco abonatória ou favorável, por parte de outros colegas (professores da Escola Secundária de Loulé) em relação ao trabalho desenvolvido pelo CNO, e que se reflete na perspetiva de continuidade nesta função. Acrescente-se que o facto do intenso trabalho noturno a que os elementos da equipa estão sujeitos também contribui para o desincentivo de continuação:

Gosto bastante do trabalho com adultos, mas não sei em que medida os horários noturnos me desestabilizam ao nível emocional e familiar. Como sempre me empenhei muito no meu trabalho, também me desagrada o modo como ele é visto pela generalidade dos colegas e mesmo dos dirigentes da escola; esta não é para mim uma situação fácil de gerir, este trabalho permite-me desligar-me um pouco do trabalho habitual da escola, o que é bom, visto estar muito saturada do mesmo, mas como tenho tido horário misto, sinto que tenho descurado, de alguma forma, os meus alunos do ensino diurno, que ficam sempre para segundo plano. Por outro lado desagrada-me o clima de alguma desconfiança face ao trabalho desempenhado pelos formadores dentro do CNO, visto que sempre tentei cumprir exemplarmente todos os trabalhos que me foram distribuídos, muitas vezes à custa de sacrifícios pessoais e familiares (Q_F3).

Esta resposta surpreendeu-nos pela frontalidade com que foi dada e porque introduziu um aspeto novo, abrindo-nos a possibilidade para aferir e averiguar, talvez, futuramente, em novas investigações, qual é o conhecimento que a comunidade escolar

tem acerca do trabalho desenvolvido no CNO e qual a opinião que têm acerca do mesmo.

Relativamente aos inquéritos por entrevista realizada às duas Profissionais de RVC, constatámos, no início, uma postura bastante distinta de ambas, face à proposta da entrevista. Por um lado, a profissional A1 adiou diversas vezes, alegando esquecimento da mesma ou falta de tempo, tendo inclusivamente chegado a pedir, previamente, as questões que lhe iríamos colocar. Sentimos que, ao responder às questões se cingiu a dizer o que pensava ser o mais correto, como se se sentisse avaliada. Este é um aspeto referido na revisão da literatura (de que já demos conta no capítulo da metodologia) e, que reforçou a nossa opção de triangular diversas técnicas de investigação em Ciências Sociais, como já explicámos. Por outro lado, a profissional B2 manifestou-se disponível de imediato e compareceu na primeira data proposta. Desenvolveu bastante as suas respostas e manifestou a sua opinião crítica mas também deixou transparecer o desgaste que a profissão lhe tem causado ao longo dos anos do exercício das funções.

Pudemos apurar que ambas já têm uma larga experiência profissional e formativa, no âmbito da Educação e Formação de Adultos. De facto, existem muitos aspetos e opiniões comuns a ambas mas também alguns pontos divergentes, nomeadamente ao nível do entendimento da função desempenhada, no conhecimento teórico-prático da educação de adultos, os fatores de motivação e desmotivação, entre outros, como iremos enunciar.

Assim, a primeira entrevista semi-diretiva realizada foi à Profissional A1, cuja formação de base é uma Licenciatura em Português e Francês, embora já esteja ligada à educação de adultos desde (...) *o tempo da ANEFA, comecei como mediadora de cursos era mediadora e dava formação, sempre em cursos EFA (...)* (UC3). Destaca uma experiência que a marcou pela positiva (...) *Tive também uma experiência bastante boa com adultos no Estabelecimento Prisional da Guarda também em Cursos EFA* (UC4). Contudo, acabou por não desenvolver os aspetos educativos patentes na ação com os adultos formandos, na ação referida. Considera que as funções que tem vindo a desempenhar, ao longo do tempo em que esteve ligada aos cursos EFA, são as de Profissional de RVC (...) *não tenho estado a exercer a minha profissão de professora, portanto, tenho estado sempre a exercer como profissional de RVCC, embora noutros moldes* (UC5).

Através do seu discurso, dá claras indicações das funções que tem exercido maioritariamente, professora e formadora, levando-nos a pensar que talvez haja alguma

confusão no seu entendimento sobre o RVCC, a sua filosofia de base e o desempenho das funções de Profissional de RVC.

Quanto à Profissional B2, entrevistada, cerca de três semanas depois, e cuja formação de base é (...) *a área da Psicologia nomeadamente na área da Psicologia Social e das Organizações, posteriormente tirei também uma pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos que é sempre mais também para a área social* (UC1).

Desempenha funções de profissional de RVC, *portanto, faço o acompanhamento dos grupos, dos adultos que entram em reconhecimento de competências* (UC2) tendo acumulado experiência específica nesta área superior a oito anos:

(...) Comecei a minha experiência ao nível da área da educação e formação de adultos quando trabalhava na Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve, fui convidada para ser coordenadora dos antigos CRVCC, (...) Trabalhei nesse centro há volta de quatro/cinco meses, (...) Depois fui chamada para centro RVCC do Instituto de Emprego e Formação Profissional onde desempenhei funções durante quase seis anos (...) (UC3).

A Profissional de RVC A1, diz ter como motivação a possibilidade que as Novas Oportunidades e o Processo de RVCC dá às pessoas que não puderam dar seguimento ou concluir o seu percurso escolar, apesar de iniciar a sua resposta com:

A minha motivação... nós estamos num país de analfabetos, digamos assim, e realmente há a necessidade que as pessoas adquiram formação, adquiram competências e também sabemos que há muitas pessoas que apesar de terem imensas competências e que foram também adquiridas ao longo da vida, nunca tiveram oportunidade de estudar (UC 6, 7).

Neste sentido, parece-nos claro que a vertente formativa continua bastante vincada quer no seu discurso, quer na sua ação junto com os adultos. Outra das motivações que alega ter prende-se, precisamente, com o facto de ser professora (...) *no entanto, quero dizer que como sou professora e estou, no fundo, estou no ensino diferente, uma das minhas motivações e de estar aqui é o facto de me contar tempo de serviço para a minha carreira como professora* (UC 13), o que nos parece indicar a vontade de voltar ao paradigma formal e à docência

Quanto à sua desmotivação, prende-se essencialmente com fatores externos e instrumentais, como o Referencial de Competências-chave do Nível Secundário, encarando-o como uma ferramenta bastante dificultadora da sua ação e do desempenho dos adultos em Processo de RVCC

(...) Uma desmotivação... se calhar o facto de o referencial ser um referencial um pouco difícil para estas para pessoas que há anos não estudam (UC8). Estou a falar do referencial do secundário porque o do básico é mais fácil, é mais acessível, isso desmotiva-nos um pouco e isso também desmotiva os adultos (UC9).

Contudo, e de acordo com os eixos de ação do Processo, na fase do Reconhecimento, é feita a descodificação do Referencial, pelos formadores, área a área, alegadamente, com uma linguagem bastante mais acessível e enriquecida com exemplos práticos e concretos do dia-a-dia. Ressalte-se ainda que na resposta dada quanto à sua motivação, se refere, na sua generalidade, aos adultos como “analfabetos”.

Na nossa opinião, questões de natureza teórico-conceitual, vistas como sendo mais pertinentes para o desenvolvimento de todo o trabalho no terreno, aparentemente, não são consideradas já que, esta Profissional de RVC mantém uma postura pragmática e, podemos dizer, superficial do trabalho que leva a cabo. Isto porque, em conversas ocasionais, e registadas nas grelhas de registo de observação e em diário de campo, por várias vezes, refere como sendo a sua grande preocupação, a apresentação de resultados, de números que contem para as metas. Neste aspeto, encontramos divergência de opinião ou de abordagem quanto às funções desempenhadas entre as duas Profissionais de RVC, dado que, para a Profissional B2 a sua motivação e posicionamento no que concerne aos objetivos a atingir, revela cuidado quanto à observação e até escuta ativa:

(...) eu tento fixar como é que essas pessoas estão, como é que aqueles adultos que eu tenho à minha frente numa primeira sessão de RVCC estão, e como é que estão no dia do júri. E realmente a evolução é enorme, e isso é o que nos vai dando alguma satisfação (...) e pensarmos realmente isto vale a pena (UC37).

Assim, de acordo com o apurado, a sua motivação tem por base a evolução positiva observada nos adultos com quem trabalha, ao longo do Processo (S1), contudo,

vê as metas a atingir como positivas embora admita que as que são impostas são irreais, o que faz com que as mesmas sejam contraproducentes. (S2) Inferimos, portanto, que talvez a questão seja mesmo esta; o objetivo maior deveria ser trabalhar com as pessoas e não para as metas que são impostas pela tutela.

Os fatores de desmotivação apontados pela Profissional B2 são distintos dos da colega, que vão desde o cansaço que diz sentir; a instabilidade profissional que se verifica neste momento, e que vai ao encontro da discussão que apresentamos no ponto 3.2. do primeiro capítulo; a falta de homogeneidade, rigor e honestidade (quanto aos procedimentos nos vários CNO's); a imagem negativa com que os CNO's são conotados; a instabilidade na permanência de alguns elementos da equipa e as metas irreais que são impostas. Podemos, talvez classificá-los e arrumá-los em três grandes grupos diferenciados, a saber: Fadiga: desgaste profissional; Instabilidade: precariedade no mercado de trabalho e a flutuação de membros da equipa e Descrédibilização: dos CNO's. Assim, e por esta ordem, a Profissional B2 revela que:

Tenho gostado muito de trabalhar nesta área, tenho gostado muito de desempenhar estas funções, mas já vou começando a ficar um pouco saturada porque já desempenho estas funções, já lá vai para 7/8 anos (...) (UC4) o que faz com que se sinta desmotivada, no entanto, como (...) o mercado de trabalho, neste momento está em condições muito complicadas como todos nós sabemos (...) (UC4) (...) há algum receio, tendo em conta o mercado de trabalho como está, as pessoas acabam por se proteger um pouco e vamos vendo no que é que isto dá (UC9).

Segundo a sua opinião, a imagem que é atribuída à Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e aos CNO's, não dignifica quem neles trabalha:

(...) porque a ideia generalizada que há dos Centros Novas Oportunidades é que é um sítio onde nós, em dois ou três meses, vamos buscar um certificado. E isso choca com as próprias expectativas e com a motivação dos profissionais que estão envolvidos nesta área (...) (UC14).

Mas também refere que:

(...) o que nós vemos muitas vezes aí fora, em termos de processos de RVCC e de adultos que saíram de processos de RVCC e não havendo homogeneidade ao nível dos centros e dos procedimentos, acaba por deteriorar, digamos assim, um pouco a motivação (...) (UC5) (...) E, realmente estes procedimentos de Centro para Centro, nós sentimos que estamos a trabalhar com um objetivo e que depois há outros Centros em que as coisas não são feitas, se calhar com a mesma honestidade, com o mesmo rigor e acabamos por sentir que estamos a trabalhar para uma população em que o mesmo processo (tem... saem pessoas, saem pessoas, isto não é nenhuma fábrica) mas saem situações muito diferentes e a pessoa acaba por desanimar um pouco também por isso (UC6).

As constantes entradas e saídas de colegas formadores, principalmente na área de Cultura Língua e Comunicação (CLC), no Nível Secundário (NS) e de Linguagem e Comunicação (LC), no Nível Básico (NB) constitui um fator perturbador ao trabalho que se está a tentar fazer no terreno. Na sua opinião:

(...) e não só na área de CLC, também em STC isso também tem acontecido e acaba por nos fazer andar um pouco aos pulos, em termos até da própria motivação, (...) (UC23). (...) e tem a ver com o tempo de permanência dos próprios formadores no centro, o facto de um formador não estar em constante trabalho com o profissional de RVC, (...) as tarefas, as situações se dispersarem, e acaba por se perder um pouco o fio à meada, (...) (UC24).

Finalmente, a Profissional B2 refere que:

A imposição das metas acaba por ir um pouco, se calhar ao encontro da tal motivação, agora as metas irreais que nos impõem eu penso que têm o efeito contrário. Poderá ter o efeito da tal aceleração dos processos e da qualidade ser colocada um pouco de lado e então: “se querem números, então vamos ter esses números”. É um pouco contraproducente. Realmente nós para funcionarmos e termos níveis de desempenho eficazes, deveremos ter objetivos e deve haver metas mas as metas que se nos colocam... (UC16).

Mais uma vez, parece-nos evidente que o modelo *económico produtivo* (Fernández, 2008), apresentado no primeiro capítulo, está patente na dupla dimensão da resposta acima referida, o que nos leva a crer que as metas contratualizadas com os CNO's parecem ser o cerne da questão. Por um lado, a definição de objetivos por CNO, permitem-nos inferir que também podem determinar metas individuais por cada Profissional e, portanto, cria uma competição, que pode, nem sempre se revelar saudável. Por outro lado, a perspetiva competitiva entre os CNO's pode, igualmente, colidir com a expectativa de que se deverá dar primazia à vertente qualitativa em detrimento da quantitativa, fazendo uma clara aposta num trabalho verdadeiramente educativo e assumindo um compromisso ético inquestionável.

Perante o que apurámos, parece-nos que estamos em presença não só de fatores desmotivadores mas, acima de tudo, constrangedores de uma atividade que exige muito a nível profissional e formativo, uma vez que, deve sempre haver uma constante atualização de conhecimentos mas também de procedimentos para poder dar o seu contributo, num trabalho que é de equipa e em que todos são importantes. Além disso, devemos ter em conta o desgaste, sobretudo, psicológico, a que os profissionais que trabalham num CNO estão sujeitos. Muitas vezes, têm de motivar os adultos quando eles próprios estão, como se percebe pelo que pudemos verificar, quer pelos dados da observação direta, quer pelos dados dos inquéritos por entrevista, completamente desmotivados. É possível, a partir desta informação, inferir que os constrangimentos sentidos estão intimamente relacionados com a desmotivação que sentem, pelo menos no caso da Profissional B2.

Segundo as duas Profissionais entrevistadas, os motivos que os adultos têm para desenvolver o processo de RVCC são, basicamente de natureza profissional e de realização pessoal. Como refere a Profissional A1, os seus motivos são:

(...) principalmente, profissionais, para subirem na carreira, para mudarem de cargo, para arranjam emprego, portanto, por norma são motivos de ordem profissional. E depois também aparecem aquelas pessoas por uma questão de auto estima, pelo ego: “Consegui, porque não tive hipóteses há uns anos atrás e hoje consigo”, só, pura e simplesmente por autoestima, por quererem (UC26). Eu penso que ficam contentes, as pessoas ficam com uma autoestima mais elevada (UC27).

Esta é, aliás, uma opinião totalmente corroborada pela Profissional B2 que:

(...) muitas das vezes é por questões profissionais, passa um pouco quase pela imposição, se a pessoa que continuar naquela função ou conservar um posto de trabalho, tem que aumentar a sua escolaridade. Outras, acaba por ser um pouco por realização pessoal porque as pessoas sentem-se um pouco envergonhadas, sentem que algo ficou por fazer, que há um percurso que ficou incompleto (...) e até para a sua própria auto estima (...) (UC31).

No entanto, salientamos a opinião manifestada quanto à “quase imposição” que existe para que os adultos mantenham uma função profissional que já estão a desempenhar ou para conservar um posto de trabalho. Este é um aspeto que, para nós, é até mais profundo dadas as alterações introduzidas com o acordo firmado entre o IEFP e a ANQ, I.P. (a que nos referimos no início deste capítulo) já que esta imposição estende-se agora também aos desempregados, que como já vimos, são coagidos a frequentar ações de formação ou Processos de RVCC, sob pena de perda dos benefícios sociais atribuídos face ao desemprego.

Estamos em crer que, claramente, esta é uma das situações que se insere no modelo económico produtivo de Fernández (2008) e que espelham bem os paradigmas económicos, políticos e sociais contemporâneos.

Os constrangimentos sentidos na ação que as profissionais desenvolvem estão, de facto, interligados com os fatores de desmotivação acima referidos pela Profissional B2, contudo a Profissional A1 também partilha de alguns, nomeadamente, no que diz respeito, em parte, às condições logísticas e à instabilidade da permanência dos formadores, na equipa. Deste modo, para a Profissional A1:

(...) as nossas instalações não vou dizer que são boas mas também não vou dizer que são instalações más. E uma vez que a escola está em obras penso que esse aspeto também será melhorado no seu devido tempo. Se calhar um pouco mais de privacidade para conversar com as pessoas, estamos ali todas muito juntas... de resto temos computadores, temos o material necessário (UC14)

mas a Profissional B2 vai mais longe e acrescenta que:

(...) Não temos condições ou muitas condições para trabalhar individualmente com os adultos, devíamos ter espaços onde pudéssemos estar com os adultos e conversar com eles e acompanhá-los de uma forma... e também tem a ver com a concentração que é necessária para ler Portefólios, para analisar documentos, para falar com os adultos que este espaço não nos permite. Estando num open space, em que há atendimento ao público, em que há várias pessoas a quererem falar com as profissionais, em que há formadores a chegar e que também trabalham no mesmo espaço, acaba por, às vezes, se tornar num trabalho incomportável (UC13).

Foi-nos possível verificar esta mesma situação, *in loco*, e registámo-la nas nossas grelhas de registo de observação.

No que concerne à estabilidade da equipa, neste caso, a falta de estabilidade na permanência de alguns membros da mesma, a Profissional A1 recorda que:

(...) quando o centro começou a funcionar, tivemos várias vezes esse problema que era a entrada e a saída de formadores, porque aqui os formadores são professores que estão ligados à escola, portanto, não há a possibilidade de contratar pessoas de fora. Temos de nos sujeitar aos professores daqui. Para aqui vêm aqueles professores que não têm horário completo e então vêm completá-lo (...) (UC18).

No entanto, pelo que pudemos perceber, esta situação não foi apenas no início, já que a Profissional B2, numa das suas respostas, manifesta a sua preocupação relativamente ao fim de cada ano letivo, apesar da atividade do CNO ser por ano civil,

(...) o facto de os formadores não estarem a tempo inteiro num Centro Novas Oportunidades e pelo facto também de ser uma função um pouco à parte daquela que já têm, [são professores da escola mas que também estão afetos ao CNO] acaba por não ser uma pressão real (...) (UC19).

No que diz respeito às perspetivas futuras do exercício desta função, a Profissional A1 responde que:

(...) por aquilo que eu sei, nós nesta profissão não temos carreira, o que é uma pena porque penso que estamos a fazer um bom trabalho e deveríamos ser recompensadas por isso (...) (UC10) e que (...) infelizmente, perspetivas de futuro, não estou a ver assim muitas (...) (UC11) (...) estamos em época de crise e não se sabe o que se irá passar daqui para a frente (...) (UC12).

Esta é uma preocupação partilhada pela colega B2 que a aprofunda um pouco mais ao referir que:

(...) para além de todo este quadro político, económico e social em que nos encontramos, os Centros Novas Oportunidades das escolas, parece que vão fazer algumas reestruturações e há a possibilidade das profissionais de RVCC serem substituídas por professores que fazem parte da escola, não sei muito bem como é que estas questões funcionam mas iremos, provavelmente ser substituídas por docentes, portanto, as expectativas por aí também ficam logo muito aquém (UC12).

Este aspeto ressalta a informação pouco clara que circulou neste CNO lançada por um Projeto de Despacho (Anexo C_XIII) respeitante à organização do trabalho das Escolas dos agrupamentos e não agrupadas. Neste documento, na página 17, ponto 16, havia uma referência à atividade dos Profissionais de RVC mas não passou disso, apenas uma menção, o que faz com que não saibamos se existiu (ou existe) mesmo alguma intenção por parte da tutela ou do Ministério da Educação em equacionar esta hipótese... Esta profissional de RVC, à semelhança da colega A1, confirma que se sente defraudada nas suas ambições profissionais, diz mesmo que:

São muito poucas, [as expectativas] (...) Eu já tive. Talvez tenham sido incutidas algumas esperanças de que realmente isto ia ser uma profissão reconhecida e que realmente os Centros Novas Oportunidades iriam ter, entre aspas, pernas para andar mas na minha opinião, neste momento e tendo em conta o quadro político e económico em que estamos neste momento, as minhas expectativas são muito goradas, muito negativas (...) (UC10).

Parece-nos que, para ambas, os aspetos referentes à sua profissão não são tidos como uma prioridade ou preocupação relevante, uma vez que, através de respostas pouco incisivas, dizem apenas que *por aquilo que eu sei..., nós nesta profissão não temos carreira...* ou *isto ia ser uma profissão reconhecida*. Parece haver como que uma demissão ou delegação de responsabilidades deste assunto, por parte destas profissionais. A questão da criação do código ético e deontológico, bem como a definição de um estatuto de carreira para esta profissão são, aparentemente, para estas profissionais, assuntos exclusivos da tutela e dos Ministérios responsáveis pela mesma. Isto afigura-se-nos como uma contradição entre o papel ativo e pró-ativo que, supostamente, os educadores de adultos devem assumir, de forma engajada, principalmente, no exercício das suas atividades profissionais. Não parece ser o que se passa no caso estudado.

Devemos, ainda, acrescentar que apenas a Profissional de RVC B2 se pronunciou, por mais do que uma vez, em várias respostas acerca do seu entendimento do papel do Profissional de RVC. Segundo esta Profissional existe um risco na ação que se está a desenvolver, atualmente, com os adultos (...) *Não sei se não estaremos a criar um novo analfabetismo, em que as pessoas têm um certificado mas as competências e os conhecimentos ficam muito aquém* (UC15). Esta resposta está diretamente relacionada com a questão numérica a que cada CNO está subjugado, uma vez que, para certificar X pessoas no Nível Básico mais Y pessoas no Nível Secundário, há todo um trabalho educativo que fica por fazer. Neste sentido, a profissional acrescenta:

(...) e era aqui que eu acho que nós poderíamos ter um papel muito importante na, não queira abusar no termo, mas na reeducação desses adultos mas com a diferença que há entre centros também acaba por esse trabalho, um bocado, como já falei, um bocado complicado de fazer porque as pessoas dizem com toda a facilidade: “se eu aqui não conseguir, consigo noutro sítio” (UC32).

Com base na resposta obtida, podemos, assim, relacionar este aspeto com a verticalidade que as equipas devem revelar, e inferimos que, os adultos, uma vez detentores da informação acerca dos objetivos entre os CNO's, se fazem valer dos mesmos para, dessa forma, eles próprios atingirem os seus objetivos pessoais, isto é, a rápida certificação. Aliás, de certa forma, a opinião de Barros (2011b) vai ao encontro da nossa, neste sentido. O dispositivo de reconhecimento de adquiridos experienciais,

em Portugal, deveria fazer jus aos desígnios que o originaram, desenvolvendo processos de educação de adultos mas que também atribui um certificado escolar. Não nos esqueçamos da definição da educação de adultos (que destacamos no ponto 1 do primeiro capítulo) resultante da CONFINTEA V que “inclui a educação formal, não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.” (Declaração de Hamburgo, 1997, pp.18-19).

Podemos inferir que, para esta profissional, é mais importante que os CNO's se dediquem a outro tipo de atividades educativas que não as que estão a ser executadas para cumprir, aparentemente, um único propósito; a certificação, rápida, de preferência. Por outro lado, o carácter técnico-burocrático e, eminentemente, administrativo desta função, também relega para segundo plano, o trabalho educativo que deveria vir sempre primeiro:

(...) enquanto que aqui, o profissional de RVC tem um pouco a função de, para além de ter de chamar o formador, marcar os atendimentos e acaba por estar sempre no meio entre marcações e entre situações e às vezes não tendo o controlo do horário do adulto e do formador, acaba às vezes por ser complicado de gerir (UC26).

Talvez a aposta no trabalho baseado num carácter não formal e informal pudesse permitir uma mudança de atitude, comportamento e até de mentalidade, nestes adultos que, trazem consigo apenas a referência escolar e, na qual, se ancoram para desenvolver o seu processo. Estranham quando há liberdade para fazer as coisas de forma diferente, para conduzirem o seu próprio processo e traçarem o seu próprio caminho. A opinião desta Profissional é que:

(...) as profissionais de RVC, têm que ter muita consciência disso [que o Processo de RVCC não é dirigido] e mostrar ao adulto que é ele que tem o comando em termos da apresentação do que... das coisas que tem para mostrar e cabe-nos a nós dizer (...) tentar ir implementando alguma autonomia por parte dos adultos porque... é assim, é muito mais fácil nós comandarmos e eles dizerem sim senhor, (...) porque, nós, tentarmos implementar alguma autonomia nos adultos, faz com que as coisas andem para trás e para a frente muito mais vezes, não é? (...) E de tentar que aquelas competências sejam demonstradas,

que nada seja deturpado mas que também que a pessoa sinta que tem algum apoio, que aquilo que está a mostrar tem realmente condições para ser mostrado (UC44).

Com base nos resultados apurados e que aqui apresentámos, cremos que existe uma diferença substancial ao nível do entendimento, de procedimentos e posturas profissionais, por parte da equipa que constituiu o nosso objeto de estudo. Esta diferença, a nosso ver, não se aplica apenas entre os formadores e as profissionais que dinamizam o processo de RVCC, no CNO da Escola Secundária de Loulé. Aliás, foi frequente ouvir a referência à *equipa de formadores* ou à *equipa das profissionais de RVC*, algumas vezes, aquando da nossa observação neste CNO, o que nos deixou a dúvida quanto à coesão da equipa.

Contudo, também existe essa mesma diferença entre cada grupo profissional. Isto significa, portanto, e como já vimos através da análise interpretativa dos dados, que entre os formadores há formas distintas de entender e operacionalizar o processo, assim como entre as profissionais de RVC, se verifica o mesmo.

Conclusões

Ao longo deste estudo, foi difícil fazer a gestão entre a produção teórica e o trabalho empírico. Especialmente porque a riqueza da realidade promoveu o crescimento de dúvidas já existentes, de análise e de reflexões.

De todas as fases do Processo-chave estudado no CNO da Escola Secundária de Loulé, ficou claro para nós que, os atendimentos individuais que as Profissionais de RVC realizam com os adultos são, regra geral, um momento privilegiado em que, através do diálogo se vão desconstruindo algumas noções para possibilitar a sua reconstrução, desde logo, as noções relacionadas com o próprio Processo de RVCC – o que é; como se desenvolve; a linguagem utilizada, mas é também o momento em que se faz a “contabilidade” das competências ou dos créditos. Parece-nos, no entanto, ao que pudemos apurar que se dá uma maior importância ao segundo ponto mencionado na atividade desenvolvida nos atendimentos individuais, devido, como comprovam os nossos dados, a uma certa urgência em certificar os adultos. De acordo com a nossa grelha de observação (Anexo XII) está bem patente o trabalho levado a cabo pelas Profissionais de RVC, sendo que grande parte do mesmo envolve, sobretudo, tarefas técnico-burocráticas e administrativas.

Por outro lado, os Processos de RVCC, mais do que processos educativos, de cariz não formal, estão a ser desenvolvidos numa forma cada vez mais formal, fechada e, objetivamente a direccionar-se numa vertente pouco suscitadora de mudança, de criatividade e de autonomia, principalmente, no trabalho desenvolvido com os adultos, o que contraria os pressupostos teórico-conceptuais característicos do campo, e analisados no capítulo inicial deste estudo.

Tendo em conta os nossos dados empíricos e a era em que vivemos, atualmente, em que o mundo é governado pela mão da Economia e das Finanças, em que os mercados de capitais desprezam e aniquilam o potencial humano, parece-nos legítimo, à luz dos nossos pressupostos teóricos perguntar: serão os profissionais de RVC e os formadores, contabilistas de competências ou deveriam contrariar o curso calculista, contábil nas palavras de Licínio Lima (2007), em que a educação de adultos em Portugal se parece ter tornado?

Em nosso entender, baseadas tanto nos dados como na nossa experiência, este não é um processo para todas as pessoas, deve sim, ser visto como mais uma das várias

ofertas que existem neste momento ao dispor dos portugueses que têm a sua escolaridade incompleta. O RVCC não se opõe à Escola, pelo contrário, apenas assenta num modelo diferente, como vimos no primeiro capítulo, sendo que, atualmente, é o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida que prevalece face ao da Educação Permanente (Barros, 2011b), logo e apesar de fazer uso das competências escolares, as equipas não podem, por força da imposição do atual sistema e da pressão de atingir as metas físicas que lhes são imputadas, certificar pessoas que não comprovem as competências necessárias, à luz dos Referenciais de Competências-chave.

Existem aspetos que constroem, diariamente, o trabalho desenvolvido com os adultos, uma vez que, para além do incentivo à reflexão e ao debate, existem ainda as tarefas de cariz técnico e burocrático que roubam muito do tempo que deveria ser dedicado ao acompanhamento presencial que se faz individualmente aos adultos em processo. O que seria suposto estar-se a fazer, vai muito para além daquilo que é imposto, isto é, a dimensão humana/social tem de ser a principal via, obviamente, sem desprezo pelas dimensões escolares, formativas e profissionais, através da qual as pessoas se conhecem e compreendem e devolvem ao/s outro/s a possibilidade de crescerem juntas.

Respondendo a uma das nossas questões de partida (talvez a mais polémica) estamos em crer, com base nos dados empíricos, que não se pode designar esta forma de operacionalizar o processo, de educação de adultos, chamemos-lhe apenas aquilo que de facto é, certificação de adultos. De facto, Barros (2009a; 2011b), incide também neste aspeto, reforçando a nossa ideia de que, atualmente, o que existe

em Portugal é um dispositivo de reconhecimento de adquiridos experienciais que é acima de tudo um processo rápido de certificação, que dada a gritante realidade habilitacional da sua população-alvo também confere formações, mas apenas do tipo cirúrgico, isto é, ações de formação curtas, concebidas e financiadas para remediar défices face ao Referencial de Competências-chave, e não um dispositivo de RVCC que, fazendo jus aos pressupostos da sua génese nacional e internacional, fosse sobretudo um processo de educação de adultos, que também certifica. (Barros, 2011b, p.242).

Da mesma maneira, o processo, tal como foi entendido pelos seus criadores (nacionais e estrangeiros) não era para ser massificado como acabou por ser desde a

Iniciativa Novas Oportunidades (INO) em Portugal (situação eventualmente justificada pela ainda elevada taxa de não qualificação da nossa população ativa). Senão vejamos: se uma pessoa está em processo e no decurso do mesmo, através do Balanço de Competências, se verifica que as suas competências são insuficientes, isto é, se se constata que o adulto/a tem necessidade de efetuar aprendizagens que, mais tarde, se poderão traduzir em competências (dependendo se o adulto põe em ação os conhecimentos adquiridos), não se pode antecipadamente certificar este adulto/a.

Até porque a metodologia que está subjacente ao Processo de RVCC é, como vimos, para além do Método Biográfico, que se desenvolve através da elaboração da autobiografia reflexiva (pelo/a adulto/a em processo), o Balanço de Competências (que vai sendo feito quer pelo/a adulto/a quer pela equipa que dinamiza e acompanha o desenvolvimento do processo) e, que ocorre durante todo o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Desta forma, as equipas ao se socorrerem de instrumentos de mediação que tornam a linguagem dos Referenciais de Competências-chave mais acessível aos adultos, vão possibilitando o desenvolvimento da História de Vida de cada adulto/a para que ele/ela se aperceba da real importância de cada trajeto por si percorrido, da influência que teve na vida dos outros e que a sua própria existência também foi influenciada pelos demais.

É, de forma gradual, como todos os pedagogos que estudamos salientam, que o adulto vai desenvolvendo aspetos (relatos biográficos) da sua história de vida, que a sua autobiografia vai tomando sentido, ou melhor, um sentido mais claro e conscientizador de si, dos outros, do mundo. Neste processo tomam-se como referência áreas centrais, consideradas como básicas na vida de qualquer cidadão/ã, e que são desenvolvidas nas histórias de vida (desde que haja disponibilidade de tempo, como já defendemos aqui), fazendo reflexo de quando, onde, com quem, como e porquê ocorreram essas aprendizagens que, postas em ação, se transformam em competência adquirida, passíveis do reconhecimento e posterior validação e certificação.

A partilha de experiências, a exposição coletiva de dúvidas e até o “exorcismo” de fantasmas internos são, ao mesmo tempo, benéficas para a tomada de consciência mas também para o crescimento e enriquecimento mútuo. Este tem de ser um processo conjunto entre o/a adulto/a, o/a profissional de RVC e a restante equipa, que deve, idealmente, respeitar os ritmos individuais, potenciar os pontos fortes de cada um e tentar melhorar os pontos menos fortes através da análise crítica de si mesmo. Em simultâneo, dever-se-á fazer a ponte entre os Referenciais de Competências-chave de

forma a desocultar as competências na história de vida de cada pessoa, sem deixar de valorizar tudo o que cada pessoa foi, é e poderá ser, bem como a importância (histórica, social, política) que as suas histórias de vida representam.

Retomamos, aqui, as perguntas de partida que formulámos para desenvolver a presente dissertação, no sentido de lhes dar resposta, de acordo com os dados que apurámos ao longo da investigação.

Retomamos, aqui, as perguntas de partida que formulámos para desenvolver a presente dissertação, no sentido de lhes dar resposta, de acordo com os dados que apurámos ao longo da investigação.

Neste sentido, à primeira questão que colocámos: *Está a nascer um (novo) perfil profissional do educador de adultos em Portugal?*, consideramos que não podemos falar de um novo perfil profissional, talvez devamos, ao invés, falar de uma nova categoria profissional. Isto, porque, tal como vimos no ponto 3.1. do primeiro capítulo, questionámo-nos se seriam as tarefas e funções do educador de adultos a conduzir-nos ao seu perfil ou, se pelo contrário, seria o perfil do educador de adultos a determinar as tarefas e funções que desempenha. Ora, os profissionais que observámos, questionámos e entrevistámos, revelaram uma postura muito pragmática e algo tecnicista, podemos dizer, acerca do trabalho que desenvolvem com os adultos, num acompanhamento, maioritariamente, direcionado e dirigido para os objetivos a atingir, com uma acentuada carga técnico-burocrática, que não deixa grande margem para ações inovadoras e problematizadoras da realidade em que os adultos se encontram e, até, sobre si mesmos, no sentido de suscitar alguma transformação efetiva. Pese embora, esta rigidez processual possa, eventualmente, ser justificada pelas contingências políticas e tutelares, a que uma lógica de programa obriga, mas que condicionam o exercício dos princípios defendidos por Carabantes (s/d), tais como, o *princípio da fé crítica* ou o *princípio da compreensão*, por exemplo, para que ambos, educador e educando, em conjunto, vão encetando processos transformadores, e a invocação da lógica crítica e problematizadora que Paulo Freire (1983; 1987; 1996) tanto defendeu, e com as quais concordamos.

Relativamente à segunda questão de partida colocada por nós: *Quais as funções, realmente, desempenhadas pelas Profissionais de RVC da equipa do CNO da Escola Secundária de Loulé?*, comprovámos, através dos dados obtidos que, as profissionais de RVC, têm atribuições, previamente, definidas, tanto pela tutela, como ao nível local, e que as funções e tarefas que desenvolvem são, maioritariamente, técnicas, em regime de

polivalência, até, como se pode verificar no Quadro-resumo, no ponto 3.3. do primeiro capítulo. Este é um facto já constatado em 2004/2005, aliás, por Barros (2011b, p.131), que faz a distinção entre dois tipos fundamentais de práticas: a prática através de políticas e legislação que têm limitado a atuação dos educadores a meros executores com uma vertente, acentuadamente, tecnicista (uma prática subjugada), e a prática que, nos termos de Freire (1996), se pretende emancipatória e crítica, não só para os adultos educandos mas também, para os educadores de adultos (uma prática emancipada), o que parece indiciar uma continuidade desta lógica nas práticas.

A última questão de partida que formulámos: *Em que medida as funções de Profissional de RVC, podem ser enquadradas como trabalho de um educador de adultos?*, cremos que, nesta (nova) categoria profissional, a margem para implementar quaisquer atividades de carácter não formal ou informal ou até mesmo inovar é muito reduzida, não só pelo carácter, cada vez mais, formal do processo, como pelo dispêndio de tempo que as mesmas envolvem e, ainda, pela morosidade com que se vêm os resultados, pelo que podemos concluir que as funções que as profissionais de RVC desempenham não podem ser enquadradas ou encaradas como trabalho de um educador de adultos. Porém, uma forma de ultrapassar algumas destas barreiras seria desenvolver atividades em paralelo com o processo de RVCC, inseridas, à partida, nos cronogramas organizados para cada grupo que inicia o seu processo de RVCC.

Ao longo de toda a investigação, sentimos alguns constrangimentos, de ordem profissional mas também, e maioritariamente, devido a circunstâncias pessoais.

Desde o início que sabíamos que gerir o tempo e o duplo papel que assumimos não iria ser tarefa fácil, no entanto, chegado o termo do trabalho de terreno, foi surpreendente, percebermos que, afinal a nossa presença foi sempre vista como normal, isto é a Profissional de RVC a desempenhar as suas funções e não a investigadora no terreno. Mesmo depois de efetuarmos as entrevistas e de aplicarmos os inquéritos, nunca sentimos que a equipa se retraía na nossa presença. Sentimos, portanto, que pelo exposto, fomos bem-sucedidas na observação realizada.

Não obstante, e devido à riqueza do fenómeno, tivemos algumas dificuldades em selecionar a informação mais relevante, sem nunca perdemos o foco.

Em termos pessoais, foi um período particularmente árduo e intenso. Situações familiares e económicas consumiram grande parte do nosso tempo, energia e concentração. Foi necessária, uma grande dose de força de vontade e de empenho para dar continuação ao trabalho iniciado em 2009, não nos deixámos desmotivar e adotámos

o lema: “Insistir, Resistir, Persistir!” Eis-nos, por isso, exaustas mas orgulhosas do feito conseguido e do objetivo atingido.

Não queremos concluir a nossa dissertação sem, antes, apontar algumas pistas para futuras investigações, nesta área. Assim, e no seguimento de uma das respostas obtidas por parte de uma formadora, consideramos que seria positivo investigar até que ponto a comunidade escolar conhece o trabalho desenvolvido num CNO; que imagem tem dos profissionais que o integram e que tipo de articulação existe entre a entidade promotora e o CNO, no trabalho que levam a cabo com os adultos.

Outra pista que deixamos para se possível, investigar, futuramente, prende-se com os adultos em processo e na relação que estabelecem com o CNO, no geral, e com o processo de RVCC (que estejam a desenvolver ou que já o tenham concluído), em particular. Esta pista surgiu-nos, devido a uma resposta que nos foi dada pelas profissionais de RVC, em que revelavam a falta de autonomia por parte dos adultos. A mesma resposta suscitou-nos a dúvida acerca da forma como o processo é encarado, por parte dos adultos. De acordo com as nossas inferências, muitas vezes, o modelo de referência que os adultos trazem, é o modelo escolar, em que o professor é quem dirige toda a ação educativa. Assim, seria pertinente averiguar até que ponto isto se comprova, se é possível verificar que a autonomia não pode ser exigida a quem não sabe como exercê-la, ou nunca foi educado nesse sentido.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento).
- Ander-Egg, E. (1997). *Métodos del Trabajo Social*. Argentina: Espacio Editorial.
- Apps, J.W. (1985). *Problemas de la Educación Permanente*. Barcelona: Paidós.
- Barbosa, F. (2004). *Educação de Adultos – Uma visão Crítica*. Porto: Editora Estratégias Criativas.
- Baptista, I. (s/d). *O Educador como Adulto de Referência*. [Versão eletrónica]. Jornal “a Página da Educação”, 107, 21.
- Barros, R. (2008). A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal: Sínteses e Antíteses da Evolução da Ideia de Educação para o Sucesso pensada a partir da óptica da Educação de Adultos. In Jesus Maria Sousa (org.). *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Funchal: Universidade da Madeira. CD-ROM
- Barros, R. (2009a). *Reflexões de Inspiração Freiriana a Propósito do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal*. (editado a 20/03/2009 em www.direitodeaprender.com.pt).
- Barros, R. (2009b) *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006). Volume I*. Braga. Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- Barros, R. (2009c). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006). Volume II*. Braga. Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- Barros, R. (2010) Investigar e agir para desafiar o carácter instrumental da NOVA EFA- Pistas para reanimar a educação de adultos como pedagogia de oposição. *Revista Aprender ao Longo da Vida*.12, pp. 46-49.
- Barros, R. (2011a). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Editora Chiado.

- Barros, R. (2011b). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma etnografia crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R.; Tavares, N. (2011). Adult educators in Portugal: which role have they been playing?. *ESREA Proceedings Book*. Istanbul: Bogaziçi University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. P. C. & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfaro.
- Caffarella, R. S. (1993). The continuing journey of our professional lives: The impact of significant life events. *Adult Learning*, 4 (3), 27-30.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa-Formação/Anefa.
- Canário, R. (2006). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54 (Jan/Mar). Lisboa: IIEFP, pp. 28-34.
- Carabantes, W. C. (s/d). *Formación de Educadores de Adultos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Acedido a 11 de abril de 2011, in http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/_e_CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1995_1/waldemar.pdf
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf.
- Coutinho, C. M. G. F. P. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2005)*. Braga: Universidade do Minho.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Unesco.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage Publications.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. 4th Edition. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi and Singapore: Sage Publications.
- Dias, J.R. (1982). *A Educação de Adultos – Introdução histórica*. 3^a ed. Braga: Universidade do Minho.
- Durkheim, É.(1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés - Editora.
- Erikson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Nova Iorque: The Institute of Research on teaching.
- Faure, E. Dir; Herrera Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Lopes Henri; Petrovski, Arthur V.; Rahema, Majid & Ward, Frederick Champion (1981). *Aprender a ser- O mundo da educação hoje e amanhã*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências* (pp.15-30). Lisboa: Educa.
- Furter, P. (1978). *Educação e reflexão*. 5^a edição. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Emilio Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Libres.
- Freire, P. (1983). Educação: o sonho possível. In R. Carlos Brandão (org.) *O Educador Vida e Morte* (p. 101). Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não formal. Em *Droit à l'éducation: sollution à tous les problèmes ou problème sans solution?*. Suisse: IDE.
- Gelpi, E. (2007). *Educación permanente y relaciones internacionales*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamim (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Guba, E. & Lincoln, Y., (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Guba, E. & Lincoln, y. (1994). *Competing Paradigms of Qualitative Research*. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. In Courtois, Bernardette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao Longo da Vida em Retrospectiva. *Revista Europeia: CEDEFOP*, (8/9), 16-22.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: a neglected species* 4ed. Houston: Gulf Publishing.
- Lakatos et Marconi (1988). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Competence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). Notas breves de um participante. *Revista Aprender ao Longo da Vida*. 12, pp. 30-33.
- López Górriz, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In Emilio Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 61-96). Valencia: Nau Libres.
- Lucio-Villegas, E. (2005). *Questiones sobre Educación de Personas Adultas*. Sevilla. Tabulador Gráfico, S. L.
- Lucio-Villegas, E. & Afonso, A. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em Transição. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(1), pp. 77-98 CIED - Universidade do Minho.
- Melo, A.; Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal, 1974 – 1976*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nóvoa, A. (2007). É Preciso Manter uma Vigilância Crítica sobre o Reconhecimento de Adquiridos – Entrevista a António Nóvoa. In *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-18.
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel
- Osorio, A.R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Pinto, L.C. (2005). Sobre Educação Não Formal. *Cadernos de Inducar*. Acedido a 20 de maio de 2011 in:
<http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Pires, A.L.O. (2005). *Educação Ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peretz, Henri (2000). *Métodos em Sociologia – Para começar*. Lisboa: Temas e Debates.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análises de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A.V. (2003). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora
- Quivy, R.; Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roelens, N. (1989). *La quête, l'épreuve et l'oeuvre: La construction du penser et de l'agir à travers de l'expérience*. Education Permanente n° 100/101. Paris.
- San Fernández, F. (2008). Modelos atuais de educação de pessoas adultas. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências* (pp.73-95). Lisboa: Educa.
- Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos - Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Soriano Díaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, (7), 91-104.
- Stake, R. (1998). *Investigación con studio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stenhouse, L. (1995). *An education that Empowers: A collection of lectures in memory of Lawrence Stenhouse*/ Edited by Jean Rudduck. United Kingdom: BERA Dialogues:10
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du Travail*. Paris: Nathan
- Teodoro, A. e Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Ibero Americana de Educação*, (48). Acedido a 15 de março de 2011, In: <http://www.rieoei.org/rie48a03.htm>
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Trainning*. London: Routledge/Falmer.
- Titz, J.P. (s/d). O projecto “Educação Permanente” do Conselho da Europa. *Revista Europeia: CEDEFOP*, (6), 45-49.
- Torrado, N. E. (2002). *La educación de adultos*. Universidade de Puerto Rico, Centro de Investigações Educativas. Acedido em 20 de março, 2011, In: http://cie.uprrp.edu/cuaderno18/c18_art8.htm
- UNESCO (1978). *Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, 26 November 1976. Paris/Lisboa.
- UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre de Adultos*. Hamburgo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO).
- UNESCO (2009). *VI Conferência Internacional sobre de Adultos*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO).
- Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Fontes Eletrónicas:

www.unesco.pt/ acedido em 12/07/2010

www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information.../8-9_pt_kallen.pdf acedido em 12/07/2010

www.cedefop.europa.eu/EN/bibliographies/18212.aspx acedido em 15/04/2011

www.proalv.pt/ acedido em 03/07/2010

www.alv.gov.pt/ acedido em 03/07/2010

www.anq.gov.pt/ acedido em 15/07/2010

www.novasoportunidades.gov.pt/ acedido em 15/07/2010

www.mtss.gov.pt/docs/DeclaracaoUniversaldosDireitosHumanos.pdf acedido em 18/09/2010

Outros documentos consultados:

Constituição da República Portuguesa, (1989). Segunda Revisão. Coimbra: Almedina.

Diário da República nº 240 Série I Parte A de 17/10/2002

Diário da República nº 146 Série I de 31/07/2007 Suplemento 3